



**HAL**  
open science

**“ L’ENFANT, LE CREOLE ET L’EDUCATION  
PHYSIQUE ET SPORTIVE AUX ANTILLES  
FRANÇAISES : UNE APPROCHE  
PLURIDISCIPLINAIRE DU BILINGUISME DANS  
LES APPRENTISSAGES MOTEURS ”**

Frédéric Anciaux

► **To cite this version:**

Frédéric Anciaux. “ L’ENFANT, LE CREOLE ET L’EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AUX ANTILLES FRANÇAISES : UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE DU BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS ”. Sciences de l’Homme et Société. Université des Antilles-Guyane, 2003. Français. NNT : . tel-00441944

**HAL Id: tel-00441944**

**<https://theses.hal.science/tel-00441944>**

Submitted on 17 Dec 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**THESE DE DOCTORAT**

**EN SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES**

« L'ENFANT, LE CREOLE ET L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE  
AUX ANTILLES FRANÇAISES : UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE  
DU BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS »

Présentée et soutenue publiquement le 16 Juin 2003 par M. Frédéric ANCIAUX

**MEMBRES DU JURY**

- M. Christian ALIN      Directeur de thèse, M.C.F. et H.D.R. à l'Université des Antilles/Guyane  
M. Jean BERNABE      Professeur à l'Université des Antilles et de la Guyane  
M. Marc DURAND      Professeur à l'IUFM de Montpellier  
M. Yves-André FERY    Professeur à l'Université des Antilles et de la Guyane  
M. Yvon LEZIART      Professeur à l'Université de Rennes

**RAPPORTEURS**

- M. Marc DURAND      Professeur à l'IUFM de Montpellier  
M. Yvon LEZIART      Professeur à l'Université de Rennes

## REMERCIEMENTS

---

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de thèse, Monsieur Christian ALIN pour son suivi, son investissement dans mes travaux et l'ouverture disciplinaire qu'il m'a apportée.

Je remercie également Monsieur Hector POULLET, Monsieur Michel LE HER et Monsieur Yves-André FERY pour leur collaboration active, leur écoute et leurs conseils, ainsi que tous les membres du Laboratoire ACTES pour leur aide dans l'élaboration et la passation de mes recherches. Je souhaite ensuite remercier l'ensemble des membres de mon jury de thèse pour l'intérêt et l'examen qu'ils ont porté à ce travail. Je remercie singulièrement Messieurs Marc DURAND, Yvon LEZIART et Jean BERNABE.

En dernier lieu, j'exprime toute ma reconnaissance à ma famille, mes amis et ma fiancée, pour leur soutien moral continu, leur compréhension et leur contribution. Merci à tous.

## SOMMAIRE

---

INTRODUCTION GENERALE .....	p.
CHAPITRE I : Contexte historique et sociolinguistique des Antilles françaises.....	p.
CHAPITRE II : Le bilinguisme dans les apprentissages moteurs.....	p.
CHAPITRE III : Présentation des recherches .....	p.
CONCLUSIONS GENERALES .....	p.
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES. ....	p.
ANNEXES.....	p.
TABLE DES MATIERES.....	p.

## INTRODUCTION GENERALE

---

*"Il s'agira d'une île... Il s'agira d'un peuple... Il s'agira d'une langue... Il s'agira d'un homme... Et de leurs destins mêlés. Sache d'emblée, lecteur d'ailleurs, et rappelle-toi, lecteur de céans, qu'ici-là, de ce côté-ci de l'atlantique, s'épelle une manière de langage qui, depuis le temps de l'antan, se cache sous la flamboyance du français pour héler sa propre vérité." (Confiant, 1993, p.15)*

Dans nos sociétés où les situations d'enseignement et d'éducation sont de plus en plus marquées par le plurilinguisme et la diversité culturelle, l'intérêt de présenter un travail concernant le bilinguisme en Education Physique et Sportive (EPS) se justifie. L'objectif est d'étudier l'influence de la langue sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues dans un contexte spécifique. Notre attrait pour les rapports entre le langage et la motricité en EPS et la situation sociolinguistique particulière aux Antilles françaises, nous ont conduit à développer cette problématique. Les langues peuvent-elles avoir un impact différent sur les processus permettant l'acquisition d'une habileté motrice chez une population d'apprenants bilingues ?

*« Un dimanche après midi, sur une plage guadeloupéenne, un père demande à son fils : "Sors de l'eau". L'enfant ne réagit pas. L'adulte reprend : "Sors de dedans de l'eau". Le jeune garçon continue à s'amuser. Le père s'exclame alors : "Soti-w andidan dlo-là". Et là, l'enfant obtempère »<sup>1</sup>. Dans cette courte scène, rapportée par Hector POULLET, créoliste<sup>2</sup> et poète guadeloupéen, un parent bascule progressivement du français à un français créolisé, puis au créole afin que son fils exécute une action. Il varie la formulation de sa phrase et la langue utilisée dans le but d'être entendu, compris et écouté. Dans cette situation bien précise, la consigne verbale donnée en créole et celle formulée en français ne semble pas avoir le même impact sur la réalisation d'une action. Plusieurs hypothèses sont envisageables afin d'expliquer la réaction du jeune guadeloupéen uniquement à la dernière requête paternelle. L'enfant réalise peut-être l'action demandée parce que c'est la troisième fois que son père l'interpelle. Mais, on peut également supposer qu'une langue régionale et vernaculaire comme le créole soit plus représentative de la famille, de l'autorité ou de la colère que le français poussant ainsi l'enfant à réagir. On peut, aussi, émettre l'hypothèse suivante : le créole est plus proche de la manière de penser de l'enfant que le français, ou encore, que ce sont les intonations et les accents, plus marqués en créole, qui jouent un rôle déterminant sur sa conduite. Quel qu'en soit la raison, l'avantage de ce court récit est qu'il met en évidence l'efficacité d'une langue vis-à-vis de l'autre dans le déclenchement et la mise en œuvre d'une réponse motrice chez un individu bilingue.*

En substituant au père antillais un enseignant d'EPS aux Antilles françaises, nous posons la question de l'utilisation des langues au cours des apprentissages moteurs auprès d'individus bilingues. En effet, d'une part, la majorité de la population guadeloupéenne parle deux langues : le français et le créole (Bebel-Gisler, 1985 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992 ; Dorville, 1994 ; Durizot Jno-Baptiste, 1996 ; Hazaël-Massieux, 1999 ; Massina & coll., 2000 ; Pouillet, 2000). D'autre part, les situations de communication se caractérisent par la présence, la complémentarité et le mélange de ces deux langues. Et enfin, chacun de ces codes linguistiques occupe un statut particulier et joue un rôle spécifique dans les échanges verbaux quotidiens.

---

<sup>1</sup> Extrait d'un entretien, voir Annexe 1

<sup>2</sup> Linguiste spécialiste en langue créole

La coexistence et l'usage de ces deux langues dont les statuts sont inégaux se traduisent par une situation sociolinguistique spécifique nommée « *diglossie* » (Saint-Pierre, 1972 ; Chaudenson, 1989 ; Bernabé, 1997). Le français constitue la langue officielle, institutionnelle et dominante. C'est la langue de l'école, de l'instruction et des situations formelles. Le créole, quant à lui, représente la langue régionale et vernaculaire, autrement dit la langue parlée à l'intérieur de la communauté antillaise. C'est la langue culturelle et dominée du peuple, symbole de l'identité et partenaire privilégié des conversations privées et familiales. L'absence de cette dernière dans le système éducatif français a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs donnant lieu à deux sortes de travaux.

Une première catégorie de recherches d'ordre sociolinguistique et politique a conféré au créole un statut d'objet de revendication. Ces études dénoncent l'imposition culturelle de l'institution scolaire française, la dévalorisation et l'interdiction de l'usage du créole à l'école. Elles mettent en évidence le phénomène d'acculturation et d'assimilation qui « *s'acharne à peindre le vécu des Antillais aux couleurs de l'ailleurs* » (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, 1989, p.18) en considérant les enfants aux Antilles comme semblables à ceux de la Métropole (Romani, 1994 ; Chaudenson, 1989). Elles comparent les méthodes nationales d'apprentissage à des stratégies « *d'éradication du créole* » (Gauvin, 1977), de « *dépossession de soi* » (Bebel-Gisler, 1981) ou « *d'impérialisme et de colonialisme français* » (Brossat et Maragnes, 1981). Les seconds travaux de type psycholinguistique et didactique, moins nombreux que les précédents, ont étudié, d'une part, l'influence du créole sur les apprentissages et les performances scolaires de type cognitif (Clairis-Gauthier, 1986), et d'autre part, l'usage et les fonctions de la langue vernaculaire dans le processus d'enseignement (Romani, 1994, 1997 ; Ebion, 1997). Ils ont mis en évidence des effets positifs d'un enseignement en créole sur les performances scolaires d'enfants antillais (Durizot Jno-Baptiste, 1996, 1991). L'apprentissage du créole constitue également un moyen performant en vue de résoudre des troubles langagiers tels que l'inhibition verbale (Chevry-Ezelin, 1999).

D'autres recherches ont relevé que l'usage du créole en classe pouvait offrir à l'enseignant une aide à la clarification des consignes (Vasseur, 1997), à la communication (Fauquenoy St-Jacques, 1988), à la participation des élèves (Giraud et Manesse, 1990), à la mise en pratique des connaissances acquises (Gauvin, 1977), à la discipline, à l'humour, à l'instauration d'un climat de confiance ou encore, à la résolution de difficultés de compréhension et d'expression (Alin, 2000).

Au regard des conclusions de toutes ces études, spécifiant les effets additifs et spécifiques de l'apprentissage en créole et/ou du créole, différentes perspectives d'aménagements linguistiques ont été envisagées et instaurées dans les établissements scolaires<sup>3</sup>. Ces constats justifient ce lieu d'investigation qu'est la langue dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Par contre, peu de travaux se sont intéressés à l'impact du créole sur les apprentissages de type moteur aux Antilles françaises. Et plus précisément, il existe un nombre réduit de recherches concernant l'influence de la langue sur la capacité à atteindre des performances motrices déterminées avec un maximum de réussite et un minimum de temps et/ou d'énergie chez une population bilingue en EPS. C'est à ce manque que répond notre travail.

---

<sup>3</sup> Création d'un CAPES Créole et d'un enseignement optionnel du créole

A l'instar des autres disciplines scolaires aux Antilles françaises, l'EPS n'échappe pas aux règles institutionnelles et linguistiques de l'école. L'enseignant doit employer essentiellement la langue officielle pour présenter les objectifs des séances et les différentes tâches motrices, pour énoncer les consignes et accompagner les élèves dans leurs apprentissages. La présence d'une grande majorité d'enseignants d'EPS d'origine métropolitaine (Alin, 2000), la difficulté de s'appropriier ou d'utiliser une langue vernaculaire (Pinalie, 2000) et la persistance d'une représentation négative du créole à l'école représentent des facteurs qui limitent considérablement son emploi. Dans l'enceinte scolaire, parler créole est toujours considéré comme un abaissement, un manque de respect, une marque de familiarité ou, pire encore, de vulgarité. Mais qu'en est-il réellement en EPS ? Quelle place le créole occupe-t-il actuellement dans les situations de communication au cours des pratiques d'activités physiques et sportives en Guadeloupe ? Se déroulant hors des salles de classe, L'EPS est-elle aussi sujette que les autres disciplines scolaires aux réticences institutionnelles et affectives à employer le créole ? Sollicitant le corps en mouvement et l'émotion, les pratiques d'activités physiques et sportives ne constitueraient-elles pas un espace propice au langage spontané et à l'usage de la langue vernaculaire ? Et finalement, existe-t-il des effets singuliers de l'utilisation du créole comparativement au français sur les processus verbaux, cognitifs et moteurs impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice chez des individus bilingues français/créole ?

Avant de définir plus en détail notre objet d'étude, il paraît essentiel d'en décrire les acteurs et l'environnement dans lequel ils évoluent. C'est pourquoi, notre travail commence par appréhender les spécificités de la Guadeloupe, en vue de dégager le contexte général dans lequel nous mènerons nos investigations. Ainsi, le premier chapitre présente les Antilles françaises d'un point de vue historique et sociolinguistique. Il aborde successivement le phénomène de colonisation, le processus de créolisation et la genèse de la langue créole afin de définir, au terme d'une première partie, les spécificités de ce code linguistique. Une seconde partie retrace l'évolution de la place et du statut des langues dans la société guadeloupéenne et à l'école, dans le but de caractériser le contexte sociolinguistique actuel et les particularités du langage des élèves aux Antilles françaises.

Le chapitre suivant, intitulé « *Le bilinguisme dans les apprentissages moteurs* », concerne plus particulièrement notre objet d'étude. Il aborde dans un premier temps, les spécificités de l'Education Physique et Sportives. Ensuite, nous présentons notre problématique de recherche, notre cadre théorique et nos hypothèses générales. L'objectif principal est d'étudier, d'une part, l'usage du créole dans les situations de communication au sein des pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises, et d'autre part, l'impact de la langue sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues. D'un côté, notre approche tente de relever des données sociolinguistiques descriptives, sur le terrain, concernant l'utilisation d'une langue vernaculaire au cœur des activités physiques et sportives en situation de diglossie à travers une approche clinique. Cette méthodologie de recherche permet de prendre en considération, plus spécifiquement, le point de vue des intervenants à propos de notre objet d'étude. D'un autre côté, notre démarche vise une évaluation de l'influence de la langue sur les processus verbaux, cognitifs et moteurs sollicités dans l'acquisition d'une habileté motrice en s'appuyant sur une méthodologie de type expérimental dans le cadre de la Psychologie cognitive. Notre travail se veut pluridisciplinaire et requiert, de ce fait, une connaissance suffisante et réciproque des préoccupations de chaque domaine, sans pour autant qu'une discipline soit privilégiée par rapport à une autre (Romary et Gaiffe, 1997).

Cette approche se justifie par la volonté de décrire, de comprendre et d'expliquer notre objet d'étude dans sa globalité, psychologique, comportementale et anthropologique. L'articulation de ces deux méthodologies de recherche permettra d'étudier l'utilisation et les effets des langues sur les apprentissages moteurs auprès d'individus bilingues sous des angles différents en vue de produire des connaissances scientifiques distinctes, mais aussi complémentaires. Cette démarche pluridisciplinaire essaie également d'éviter la restriction des aboutissements et des retombées de ce travail à un seul domaine d'application. Elle soulève néanmoins des problèmes épistémologiques que nous proposerons de dépasser en suggérant un modèle d'analyse du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. Nous spécifions par la suite, les deux hypothèses générales de ce travail, l'une concernant l'usage du créole au sein des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe, et l'autre relative à l'influence de la langue sur les certains processus impliqués dans l'apprentissage moteur.

Notre postulat de départ prévoit, dans un premier temps, une fonction sociale et identifiable du créole au sein des situations de communication dans les pratiques d'activités physiques et sportives. Chaque langue est envisagée dans ce travail comme un système de représentation qui organise les données de l'expérience, de la pensée et du réel de manière particulière. Elle nous présente le monde selon ses structurations et, de ce fait, influence nos représentations, nos mentalités (Houdebine-Gravaux, 1989). La langue française et la langue créole étant deux codes linguistiques différents (Chaudenson, 1992 ; Massina et coll., 2000 ; Fioux et Marimatou, 2001), elles constituent donc, à ce titre, deux systèmes de représentation distincts. En un second temps, nous supposons que le fait de faire varier la langue ne sera pas sans effet sur les apprentissages moteurs auprès d'une population bilingue. Un impact spécifique de chaque code pourrait se situer au niveau de la compréhension des consignes, de l'élaboration de représentations mentales et de l'utilisation de connaissances antérieures, ou encore sur le plan de l'exécution motrice. Les effets de langues seraient variables en fonction des individus, des compétences linguistiques, de l'âge d'acquisition ou des modalités d'apprentissage des langues, mais aussi en fonction de facteurs linguistiques, sociaux, psychologiques, culturels ou encore cognitifs. Nous prendrons en considération tout au long de ce travail, l'origine sociale (Benoist, 1972b ; Bebel-Gisler, 1985), le genre (Labelle-Robillard, 1972 ; Fauquenoy St-Jacques, 1988), l'âge (March, 1996 ; Romani, 1994) et l'environnement rural ou urbain (Giraud, Gani et Manesse, 1992) en tant que variables susceptibles d'expliquer la disparité constatée au niveau de l'emploi du créole aux Antilles françaises. Les personnes issues de milieux défavorisés, les garçons, les adolescents et les adultes, ainsi que les gens de la campagne reçoivent et émettent plus de créole que les individus de milieux favorisés, les filles, les jeunes enfants et les citadins. Dès lors, l'influence de chaque code sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues serait dépendante de multiples facteurs que nous essaierons d'identifier et d'expliquer. Ainsi, notre postulat de départ envisage, d'une part, une utilisation spécifique des deux langues au cours des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe, et d'autre part, un impact différent de chaque code sur les processus psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage moteur selon les caractéristiques sociolinguistiques et individuelles des apprenants.

Le troisième chapitre rassemble six études élaborées et réalisées dans la perspective d'étudier le bilinguisme dans les apprentissages moteurs et de vérifier nos hypothèses générales. La première recherche, de type sociolinguistique, s'appuie sur une méthodologie clinique en vue de relever l'usage et les fonctions du créole dans les situations de communication au cours des pratiques d'activités physiques et sportives. Nous repérons l'utilisation et les effets du créole à travers l'analyse d'entretiens passés avec des enseignants d'EPS, des entraîneurs et des sportifs. La seconde étude de type linguistique et lexical se propose de répertorier le

vocabulaire créole utilisé en sport. Ces deux premières recherches tentent d'identifier, d'une part, une utilisation spécifique et des effets singuliers des langues sur les apprentissages moteurs en Guadeloupe, et d'autre part, une terminologie créole au sein de ces pratiques. Ces descriptions sociolinguistiques et linguistiques du créole sont considérées comme indispensables et préalables à l'étude de l'utilisation de cette langue dans le processus d'enseignement ou d'apprentissage (Chaudenson, 1989).

Les quatre recherches suivantes s'inscrivent dans le champ de la Psychologie cognitive et ont pour objet d'évaluer et de comprendre l'impact des langues sur certains processus participant à l'acquisition d'une habileté motrice. La première étude s'intéresse à l'influence de la langue sur les processus de compréhension et de réalisation motrice. Elle évalue les performances et les progrès d'enfants guadeloupéens à partir de consignes en français ou en créole au cours d'un cycle d'éducation physique à l'école primaire. La seconde recherche concerne les processus cognitifs d'imagerie du mouvement. Nous étudions l'influence de la langue sur la capacité à évoquer des images de mouvements simples chez des collégiens. L'étude suivante a porté plus précisément sur l'imagerie mentale de type visuel. Elle évalue la valeur d'imagerie d'une liste de mots équivalant sémantiquement en français et en créole chez une population estudiantine. Et enfin, une quatrième et dernière recherche analyse l'impact d'une consigne imagée en français et en créole sur les performances motrices d'individus bilingues. En conclusion, une synthèse des investigations menées confronte et articule les données et les résultats obtenus dans ce travail. Certaines limites sont exposées, ainsi que différentes perspectives de recherches tant sur le plan des apprentissages, de la formation qu'au niveau neurobiologique.

En dernier lieu, nous tenions à souligner que, malgré les connotations indépendantistes ou régionalistes et les revendications identitaires qui gravitent autour de la langue créole, l'objectif de ce travail n'est pas celui d'un combat d'ordre politique ou didactique. Si nous ne cherchons pas à faire du créole un outil pédagogique ou un support de présentation indispensable en EPS en Guadeloupe, nous ne pouvons toutefois exclure pour autant que les résultats de nos travaux ne puissent occuper une place dans les débats et les réflexions actuelles sur les enjeux culturels et identitaires dans l'apprentissage, ouverts par l'introduction officielle du créole à l'école.

Notre travail est avant tout de nature exploratoire et fondamentale à visée scientifique et non prescriptive. Le but est principalement d'identifier la manière dont les langues sont utilisées dans les pratiques sportives aux Antilles françaises, et de repérer les effets de chacune d'elles sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues français/créole. A ce titre, notre ambition est d'adapter des recherches scientifiques centrées sur l'apprentissage moteur et l'enseignement en EPS aux situations de plurilinguisme et aux contextes multiculturels de plus en plus nombreux et fréquents dans nos sociétés.



## **CHAPITRE I**

### **CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DES ANTILLES FRANÇAISES**

---

Ce chapitre regroupe deux approches consacrées aux Antilles françaises et à leurs spécificités. La première partie, historique et culturelle, retrace la naissance de la société antillaise, ainsi que l'émergence d'une culture originale et d'une langue particulière, différente du français. Ce cadre général permet de décrire, dans une deuxième partie, l'évolution de la situation sociolinguistique aux Antilles françaises, et plus précisément, l'impact de l'apparition du système éducatif sur celle-ci. En dernier lieu, nous définissons les caractéristiques socioculturelles et langagières des enfants antillais. Ce premier chapitre a pour objectif de contextualiser notre travail et d'en présenter les acteurs principaux.

#### **I. HISTOIRE SOCIOCULTURELLE DES ANTILLES FRANÇAISES**

La Guadeloupe est passée du statut de colonie à celui de région monodépartementale française d'Outre-Mer. L'origine et les particularités du peuple guadeloupéen, de sa culture, et de sa langue sont le fruit de cette évolution que nous retraçons par la suite.

##### **I.1. DE LA COLONISATION A LA DECENTRALISATION**

Quelle est l'histoire de la Guadeloupe ? Quelles ont été les grandes étapes de son évolution culturelle, politique et statutaire ?

###### **I.1.1. UN PEU D'HISTOIRE**

C'est en 1493 que Christophe COLOMB découvre la Guadeloupe. Cette île est située à l'Est de l'Amérique centrale et à plus de 7 000 km au Sud-Ouest de la France métropolitaine. Elle appartient à l'arc antillais, et plus précisément à l'archipel des Petites Antilles françaises. Elle est bordée à l'Est par l'Océan Atlantique et à l'Ouest par la Mer des Caraïbes.

Avant l'arrivée des premiers espagnols, deux tribus amérindiennes, les Arawaks et les Caraïbes, ont peuplé cette île qu'ils nommèrent « *Karukéra* ». En 1635, la monarchie française s'approprie la Guadeloupe et rattache cette colonie à sa couronne en 1674 sous le règne de Louis XIV. En 1660, il ne reste plus que quelques familles d'indiens caraïbes (Fredy, 1989, p.21). Les peuples autochtones sont exterminés ou s'exilent progressivement après les vagues meurtrières de colonisation espagnole, anglaise et française. « *Dès le départ, les indigènes avaient été pratiquement éliminés de toutes les îles, soit à la suite de combats, soit par la surexploitation de leur force de travail, soit vraisemblablement par l'action d'agents pathogènes inconnus d'eux avant l'arrivée des Européens et du cortège de maladies tropicales introduites avec les esclaves* » (Benoist, 1972a, p.24).

Dès le 17<sup>ème</sup> siècle, en Guadeloupe, la société d'habitation, constituée majoritairement d'immigrants français de condition sociale modeste cherchant à s'acclimater, tend à organiser l'installation et le développement des cultures coloniales et des productions agro-industrielles. « *Une habitation comprend quelques cases, toutes de bois et feuilles, parmi lesquelles on ne distingue guère les maisons des maîtres de celles des esclaves ou des magasins. Le regroupement de ces quelques cases végétales auxquelles s'ajoutent les cuisines, toujours situées à l'écart de la maison, forment la cour qui constitue l'unité sociale incluse dans l'unité économique d'ensemble qu'est l'habitation* » (Chaudenson, 1992, p.99).

A cette époque, le royaume français propose à des paysans de venir travailler pendant trois ans en Guadeloupe pour des propriétaires fonciers. Ces « *engagés* » ont pour obligation de cultiver et de récolter la canne à sucre en échange de quoi ils payent leur acheminement vers les Antilles et obtiennent un lopin de terre (Doucet, 1989) ou une rémunération en nature<sup>4</sup> au terme de leur contrat. « *Sur son territoire, le peuplement, l'implantation des hommes, la répartition des terres, l'organisation des pouvoirs locaux étaient directement régis par la Métropole* » (Benoist, 1972a, p.20). Ainsi, l'état français contrôle à distance le développement des productions dans chacune de ses colonies. Dans le processus de colonisation, deux phases distinctes se sont succédées marquant l'apparition de deux types de situations sociolinguistiques et économiques.

La première phase est marquée par la société d'habitation, « *où la colonie dans une période d'implantation et de stabilisation s'efforce d'assurer avant tout sa propre subsistance, dans des conditions parfois extrêmement précaires. La population blanche est la plus nombreuse, la taille des habitations réduite et le nombre d'esclaves dans chacune d'entre elles très limité* » (Chaudenson, 1989, p.74). Cette société, représentant l'organisation de l'exploitation de la canne à sucre au sein des maisons de production appelées habitations, se met en place dans un premier temps avec des engagés français. Et la seconde phase se caractérise par la société de plantation, et « *commence avec le développement des cultures coloniales qui va entraîner une croissance très forte de la population noire* » (Chaudenson, 1989, p.74).

L'expansion de la production et de la consommation de sucre impose un besoin de travailleurs de plus en plus important. Et pour répondre à cette demande, les colons français se procurent dès 1642, comme main d'œuvre supplémentaire, des esclaves noirs. Ces derniers sont acheminés de l'Afrique de l'Ouest jusqu'aux Antilles par l'intermédiaire du tristement célèbre « *commerce triangulaire* ». La société de plantation, symbole du mélange entre esclaves noirs et colons blancs dans un même lieu, s'organise autour de la production de sucre de canne, de la traite esclavagiste et du code noir. Ce dernier est un édit royal de 1685 régissant les relations entre maîtres, esclaves et affranchis<sup>5</sup>.

Cette deuxième phase du processus de colonisation va donner naissance à une troisième catégorie d'individus venant s'interposer entre les esclaves et les maîtres. « *La société de plantation est caractérisée par la place médiane entre blancs et « bossales » tenue par le groupe des esclaves créoles* » (Chaudenson, 1992, p.132). Les esclaves nés dans la colonie, appelés « *créoles* », vont jouer un rôle important, d'une part, sur le plan de la socialisation des « *bossales* », caractérisant les esclaves noirs africains venant tout juste d'arriver sur l'île, et d'autre part, sur le plan de la communication car ils assurent également la transmission de la langue utilisée

---

<sup>4</sup> 300 livres de « *pétun* », c'est-à-dire de tabac

<sup>5</sup> Esclaves devenus libres

entre esclaves et colons tout en la faisant évoluer. Certains esclaves ayant fui l'univers des plantations pour se réfugier dans les forêts et vivre leur liberté ont constitué une autre communauté : « *les nègres marrons* ». « *Le marronage a donc été une négation du système esclavagiste, de sa mentalité, de ses valeurs* » (Ndagano, 2000, p.122). Ainsi, au début du 18<sup>ème</sup> siècle, la Guadeloupe est une colonie où coexistent quatre classes d'individus : des maîtres, des créoles, des bossales et des nègres marrons.

En 1758, la Guadeloupe est envahie par les Anglais. Le traité de Paris en 1763 restitue l'île à la France, elle repasse aux mains britanniques en 1803 pour être occupée définitivement par les français à partir de 1814. Après deux siècles d'exploitation humaine, le 27 mai 1848, l'esclavage est enfin aboli en Guadeloupe sous l'impulsion de Victor SCHOELCHER malgré une première tentative déçue en 1794 et des guerres de rébellion sanglantes, comme celle de 1802, opposant esclaves, colons et l'armée napoléonienne. Dans cette nouvelle situation, appelée « *colonage partiaire* » (Fredri, 1989, p.23), les anciens esclaves deviennent donc les employés de leurs anciens maîtres devenus leurs patrons. Ce contexte reste difficile à vivre et à accepter par le peuple guadeloupéen car la couleur de peau persiste à statuer le rang social.

Le besoin toujours plus grand de travailleurs dans les champs de cannes donne lieu en 1854 à une immigration indienne importante et surtout moins onéreuse que la population locale pour les industries sucrières. La canne domine jusqu'en 1880, date à laquelle elle perd de sa rentabilité de par l'apparition de l'industrialisation du sucre de betterave (Meyer, 1989). Dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, la Guadeloupe diversifie ses axes de productions, commercialise le rhum et se tourne vers l'exploitation d'autres ressources telles que la culture de la banane, la pêche et plus tardivement le tourisme. Le système économique guadeloupéen repose actuellement sur ces différents pôles de production, majoritairement subventionnés par l'état français. Dès lors, précisons l'évolution politique et statutaire de cette colonie.

### **I.1.2. EVOLUTION STATUTAIRE DE LA GUADELOUPE**

A la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, sous le régime de la 3<sup>ème</sup> République, la Guadeloupe est sous la tutelle de gouverneurs français. « *Elle se dirige vers l'Assimilation en recevant progressivement des institutions locales inspirées de celles de la France métropolitaine* » (Fredri, 1989, p.24). La loi du 19 mars 1946 attribue à la Guadeloupe, mais aussi à la Guyane, à la Martinique et à la Réunion, le statut de département français d'outre-mer. Ensuite, en 1972, elle devient une région monodépartementale. La décentralisation du système politique français offre progressivement à la Guadeloupe davantage de pouvoirs de décision et en 1983, un conseil régional y est créé. Les conditions de ce transfert des pouvoirs politiques et économiques aux différentes régions d'Outre-Mer sont régies par la Loi d'Orientation.

Quelques mouvements indépendantistes et régionalistes ont revendiqué et continuent à prôner une Guadeloupe autonome. Mais la majorité de la population guadeloupéenne n'adhère pas totalement à cette idéologie politique car, d'une part, les perspectives de changement ne sont pas clairement énoncées, et d'autre part, le soutien économique, l'appui politique et financier de la France et maintenant de l'Europe sont des atouts considérables dans la Caraïbe qu'il semble difficile de rejeter définitivement. Les décideurs politiques guadeloupéens ont donc préféré l'Assimilation à l'Indépendance. « *La Départementalisation a été proposée en*

1946 par les députés : *Bissol pour les Antilles, Monnerville pour la Guyane, Vergès pour la Réunion* » (Chaudenson, 1989, p.184). Actuellement, de nouvelles orientations politiques françaises de régionalisation et de décentralisation tentent d'accorder aux départements d'Outre-mer les moyens de constituer une assemblée unique dans l'espoir de répondre aux différentes attentes de ces régions.

Aujourd'hui, l'archipel guadeloupéen (1 780 km<sup>2</sup>) se compose de deux îles principales, Grande-Terre et Basse-Terre, séparées par un bras de mer, la Rivière Salée, et de plusieurs dépendances : les Saintes, Marie-Galante, la Désirade, St Barth, St Barthélemy et une partie de St Martin. Dans cet ensemble insulaire, chaque ville nommée « *commune* », est « *un véritable marqueur de l'identité individuelle guadeloupéenne* » (Chathuant, 1995, p.5). Chaque commune se sépare en « *sections* », sorte de quartiers à la périphérie du « *bourg* » caractérisant le centre ville. La Guadeloupe, appelée par ses habitants « *pays* », a une histoire particulièrement marquée par l'esclavage et la cohabitation de populations d'origines diverses. Actuellement, elle abrite une culture spécifique et une langue originale animées par un peuple dont il s'agit à présent d'en décrire la genèse.

## **I.2. LE PROCESSUS DE CREOLISATION**

La notion de « *créolisation* » (Chaudenson, 1992) conceptualise le déroulement des événements marquant dans les anciennes colonies, ainsi que la formation des peuples, de leurs cultures et des langues créoles. Aux Antilles, le mélange de populations dotées de langues et de cultures différentes a donné naissance à une société nouvelle qui s'est adaptée à son environnement et s'est développée pour atteindre une certaine autonomie et une évidente originalité.

### **I.2.1. LE PEUPLE GUADELOUPEEN**

La société guadeloupéenne et, par extension, la société antillaise, résultent d'une transplantation violente de populations noires africaines aux Antilles réduites à l'esclavage et exploitées par des colons blancs européens. Actuellement, la population guadeloupéenne (422 222 habitants)<sup>6</sup> est hétérogène et multiculturelle en raison des stigmates des vagues de peuplement qui ont marqué son histoire. Il est nécessaire de distinguer également la population guadeloupéenne, en tant qu'ensemble des habitants et des résidents de la Guadeloupe, du peuple guadeloupéen qui rassemble les individus nés aux Antilles ou de parents antillais, et ayant un sentiment d'appartenance à l'identité antillaise et à la culture créole. Le peuple guadeloupéen se compose de « *Békés* » ou « *Blancs créoles* » qui sont les descendants des colons, planteurs et propriétaires fonciers, et en grande majorité de Noirs, de Mulâtre et d'Indiens, descendants respectivement des esclaves africains, du métissage et des travailleurs venus d'Inde. Il existe également une communauté minoritaire de Syro-libanais venue à partir de 1870 qui occupe une place importante dans le commerce aux Antilles (Lafleur, 1999). D'autres communautés ont immigré plus tardivement et se joignent à ce peuple multiethnique pour former la population de la Guadeloupe, comme les Asiatiques, les Haïtiens, les Dominicains, et enfin les « *Métropolitains* » (blancs de métropole) et les « *Négropolitains* » (antillais ou africains de métropole).

---

<sup>6</sup> Source INSEE 2001

Cette mosaïque de peuples aux Antilles a engendré un métissage important et l'émergence d'une société multiculturelle. On peut déceler des traces de ces mélanges, par exemple, dans « *les formes de cultes syncrétiques où le christianisme et les religions africaines se sont entremêlés* » (Benoist, 1972a, p.23), où la religion occidentale est imprégnée du fétichisme africain. Aux Antilles, « *chacun assume ou partage plusieurs identités religieuses à la fois : la même personne peut se rendre à une messe catholique le matin, participer à une cérémonie hindouiste l'après-midi et aller consulter un sorcier nègre à la faveur de la nuit* » (Confiant, 2001). Ce mélange fonde la société antillaise et a progressivement donné naissance à une identité particulière, principale résultante du processus de créolisation.

### **I.2.2. L'IDENTITE ANTILLAISE**

La construction d'une culture et d'une identité est un processus en perpétuelle évolution, même si des particularités peuvent être identifiées et reconnues. Depuis un siècle, plusieurs concepts ont marqué des moments essentiels dans l'évolution intellectuelle et culturelle aux Antilles françaises : la Francophonie, la Négritude, l'Antillanité, la Créolité et la Créolitude.

La Francophonie correspond à l'instauration de l'école française en Guadeloupe au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Elle marque le passage d'un peuple principalement créolophone, c'est-à-dire un peuple « *dont les connaissances sont créoles, la pensée est créole, la logique est créole, la compréhension est créole, le parler est créole...* » (Etienne, 2000, p.28), à une société qui vise la promotion sociale à travers la maîtrise de la langue française. Le souvenir de la société coloniale et esclavagiste, de même que l'Afrique, très présents dans la mémoire collective du peuple antillais, ont fait émerger dans les années 30, un courant important : la Négritude dont Léopold SENGHOR a été le fondateur en Afrique et Aimé CESAIRE le représentant aux Antilles françaises. Elle exprime l'émergence d'un sentiment d'appartenance et d'ascendance africaine, d'une identité nègre et d'une oppression incessante du système colonialiste français. « *L'entreprise coloniale est, au monde moderne, ce que l'impérialisme romain fût au monde antique : préparateur de désastre et fourrier de la catastrophe* » (Césaire, 1989, p.55).

Dès la moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, le mouvement de l'Antillanité reconnaît et dévoile les spécificités de la culture antillaise et sa propre autonomie. Ce n'est plus un simple mélange de traditions africaines et européennes, mais une véritable manière de vivre et de penser qui s'affirme. Plus tard dans les années 80, la notion de Créolité apparaît et revendique les particularités du peuple antillais, l'originalité de sa culture et de son langage (Brossat et Maragnès, 1981 ; Bernabé, Chamoiseau et Confiant, 1989 ; Condé et Cottenet-Hage, 1995). La Créolité se compose de traditions orales reposant sur des expressions, des devinettes, des proverbes (Foulquier, 1999) et des contes populaires avec des personnages pittoresques tel que Konpè Lapin, Zamba, Bouki ou Malis. Elle se constitue également d'un folklore, de chants, de musiques et de danses, de veillées mortuaires, d'une médecine populaire, de croyances, de fêtes, de mœurs de tables et de plats culinaires. Elle renferme un mode de vie et une représentation du monde enracinés dans l'originalité de sa langue : le créole.

L'importance du créole s'affirme dans les chants et dans la musique « *Gwo-Ka* » de Guadeloupe où la langue s'avère être un facteur d'unité rassemblant toutes les composantes culturelles et sociales de l'univers des

Caraïbes. Plus récemment, la notion de Créolitude (Rano, 1997) tend à redéfinir les caractéristiques de la culture créole issue d'un processus socioculturel syncrétique. La Créolitude serait chargée de traduire le destin antillais et de concevoir une forme de langage se substituant aux précédentes notions. La langue créole joue véritablement un rôle fondamental et incontournable dans la construction de l'identité antillaise. « *La langue créole, en vérité, n'est pas qu'un simple code de communication. C'est aussi l'expression de tout un peuple et le véhicule privilégié d'une culture, voire d'un état d'esprit* » (Pinalie, 1992, p.8). Intéressons-nous désormais au terme « *créole* » et à la langue qu'il désigne.

### **I.3. LA LANGUE CREOLE**

Que veut dire le terme « *créole* » ? Comment cette langue est-elle apparue ? Et quelles sont ses ressemblances et ses divergences avec la langue française ?

#### **I.3.1. ORIGINE DU MOT « CREOLE »**

Le mot « *créole* » semble avoir plusieurs origines et sa définition a évolué au cours de l'histoire et selon les régions. Il viendrait du latin « *creare* » qui signifie en français « *créer/être créé* ». Les créolistes, linguistes spécialisés en langue créole, attribuent également à ce terme une origine espagnole dérivant du mot « *criollo* », lui-même emprunté au portugais « *crioulo* », qui signifie au 17<sup>ème</sup> siècle « *métis noir né au Brésil* » ou « *serviteur élevé dans la maison de son maître* ». Le mot portugais dérive du verbe « *criar* », signifiant « *élever, nourrir, allaiter* » et de son participe passé « *criado* », « *domestique, serviteur, valet* ».

L'emploi du terme « *créole* » en français est attesté dans la région des Caraïbes vers 1670 où il sert à désigner toutes personnes africaines, européennes ou métissées nées et élevées aux colonies. Au 18<sup>ème</sup> siècle, ce terme est attribué plus particulièrement aux blancs nés dans les colonies. A la Réunion et aux Seychelles, il s'applique sans distinction à des blancs, à des noirs ou à des métis. « *En Louisiane, il désigne des métis ou des noirs* » (Perret, 2001, p.106). Ainsi, le mot « *créole* » désigne en premier lieu des personnes nées dans les colonies.

Le mot « *créole* » peut être employé comme nom ou adjectif. Ainsi est « *créole* », ce ou celui qui est né, créé et élevé dans les anciennes colonies. Etant donné qu'il existe différentes colonies, on parle des créoles pour spécifier les particularités historiques, géographiques, socioculturelles et linguistiques de chacun d'eux. Aux Antilles françaises, « *créole* » représente tout ce qui a une provenance ou une origine antillaise. On associe ce terme à un nom, comme le terme « *local* » ou « *pays* », pour préciser son origine, mais aussi son adaptation au milieu, son acclimatation et ses spécificités. « *Le terme créole a servi, d'abord, à désigner des individus, blancs ou noirs, nés aux « Iles » avant de désigner, à date récente, des formes particulières de langage en usage dans ces pays. Créole a donc, dès l'origine, marqué, tant pour les êtres que pour les choses, la spécificité insulaire et coloniale* » (Chaudenson, 1989, p.152). Dans ce travail, nous employons le terme « *créole* » pour désigner plus particulièrement la langue créole guadeloupéenne. Nous présentons par la suite les hypothèses soutenues concernant son origine et son évolution.

### I.3.2. GENESE DE LA LANGUE CREOLE

Au temps de l'esclavage, les maîtres séparaient les esclaves provenant d'une même région et parlant la même langue pour éviter qu'ils complotent entre eux et qu'ils puissent s'échanger des informations. « *Pour prévenir toute possibilité de révolte, on disloquait les familles ; on ne jetait sur une plantation que des esclaves d'ethnies différentes* » (Antoine, 1998, p.5). Dans ce contexte, la communication se résumait à l'ensemble des ordres donnés par les maîtres aux esclaves et des conversations entre colons. Les échanges verbaux entre esclaves étaient donc limités, mais la construction d'un outil de communication fut nécessaire et indispensable.

Claude HAGEGE (1985, pp.36-38), dans son ouvrage intitulé « *L'Homme de paroles, Contribution linguistique aux Sciences Humaines* », déclare qu'« *il n'est pas possible de reconstituer expérimentalement la naissance d'une langue comme faculté de langage manifestée. Voir naître une langue à partir de l'absence de communication, ce serait pouvoir saisir dans sa nature profonde ce que l'homme a de plus humain ; ce serait aussi disposer d'un témoignage de prix dans le débat de l'inné. Il se trouve pourtant que les pidgins et les créoles paraissent fournir l'occasion, rare dans les sciences humaines, d'une expérience sans « protocole », en laboratoire naturel restituant spontanément les conditions de la naissance. La formation des créoles décrirait-elle sous nos yeux, étant donné leur jeunesse, une figure condensée des derniers stades évolutifs du langage comme définitoire de l'Homo-Sapiens ?* » C'est un des enjeux scientifiques importants sous-jacents aux recherches sur la langue créole et sa genèse.

De nombreux linguistes, adaptant aux sciences humaines la terminologie des sciences de la vie, ont traité deux processus fondamentaux comme les deux manifestations, à des échelles différentes, de la construction réciproque de l'homme et du langage. Le premier représente la phylogenèse de la parole, c'est-à-dire l'apparition de la faculté de parler et son développement chez l'espèce humaine depuis les « *origines* ». Le second processus est l'ontogenèse, définie comme l'apparition du langage chez l'enfant à travers l'acquisition d'une ou de plusieurs langues. Partant de ces deux processus, la genèse de la langue créole semble reposer sur la prédisposition naturelle et phylogénétique de l'homme à parler et sur ses capacités ontogénétiques d'acquisition de langues. L'apparition de la langue créole découlerait d'un phénomène d'approximations, d'interférences et de restructurations linguistiques avant d'atteindre une certaine autonomie (Véronique, 1994, 1996, 2000). Certaines circonstances historiques semblent spécifiques à l'émergence de cette langue « *1) L'insularité, 2) L'exogénéité des populations, 3) La colonisation marquée par la société d'habitation puis de plantation* » (Chaudenson, 1989, p.23). Plusieurs hypothèses tentent d'expliquer et de décrire la genèse du créole.

L'hypothèse monogénétique suppose que le créole aurait une origine linguistique unique. Il pourrait provenir du « *français nautique* » selon FAINE, d'un « *pidgin afro-portugais* » selon WALKHOFF, d'un « *sabir* » de la Méditerranée selon WHINNOM<sup>7</sup>, ou encore, comme le postulent HAMERS et BLANC (1983), d'un « *pidgin côtier* » utilisé par les marchands d'esclaves. Cette hypothèse considère donc le créole comme un dérivé des dialectes, sabirs ou pidgins, autrefois utilisés par les commerçants et/ou les colons, puis appris par les esclaves au cours de leur pénible traversée en bateau et de leur labeur dans les colonies. Sabir, Pidgin et Créole constituent ici des notions linguistiques précises déterminant des stades d'évolution de la langue. « *Le « sabir* »

---

<sup>7</sup> cité par Chaudenson, 1989, p.22

*est une forme approximative, simplifiée d'une langue donnée ; une telle langue de relation est un sabir dans sa phase d'émergence et un pidgin lorsqu'il a atteint une certaine stabilisation... Un créole apparaît lorsque ce pidgin devient la langue maternelle d'une partie, puis de l'ensemble de la communauté linguistique où il est en usage »* (Chaudenson, 1992, pp.20-23).

Aux Antilles, la langue utilisée entre maîtres et esclaves serait donc devenu un créole lorsque les individus nés dans les colonies ont appris ce code en tant que langue maternelle. L'hypothèse pédogénétique, que l'on devine dans les propos de Claude HAGEGE cités précédemment, considère que le créole est révélateur des structures profondes et universelles du langage, dépendante de la phylogenèse de l'Homme et de son ontogenèse (Bickerton, 1984). Selon cette hypothèse, les enfants sont responsables de la stabilisation, de l'expansion et de la normalisation des pidgins. Ces codes linguistiques simplifiés deviennent ainsi des langues plus structurées : les créoles.

Les enfants transformeraient les pidgins en créoles grâce au « *bioprogramme* », lequel a été assimilé à la faculté de langage ou à la grammaire universelle interprétée biologiquement par Noam CHOMSKY (1979). « *Précisément, l'étude du langage humain m'a amené à considérer qu'une capacité de langage génétiquement déterminée, qui est une composante de l'esprit humain, spécifie une certaine classe de « grammaires humainement accessibles »... On peut envisager une grammaire, représentée d'une manière ou d'une autre dans l'esprit, comme un système qui spécifie les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques d'une classe infinie de phrases possibles* » (Chomsky, 1979, p.65). Selon BICKERTON, ce bioprogramme serait le noyau grammatical sur lequel les différentes langues développeraient leurs grammaires particulières et respectives. La langue créole serait donc dépositaire des principes élémentaires, originels et naturels du langage et constituerait une langue plus particulièrement créée et parlée par les enfants nés et élevés dans les anciennes colonies.

L'hypothèse polygénétique rattache le créole aux langues européennes et africaines, tout en lui reconnaissant une autonomie linguistique et une dynamique propre. « *Le créole découlerait d'une variété dialectale de français du 17<sup>ème</sup> siècle, parlée par les colons, qui a évolué au contact des langues multiples des esclaves au point de former des langues autonomes* » (Hazaël-Massieux, 1999, p.39). Ici, le créole résulterait d'une fusion entre un dérivé d'anciens dialectes néo-romans et de langues africaines. ADAM et A. BENTOLILA<sup>8</sup> attribuent un rôle plus ou moins défini et important aux langues africaines dans la formation du créole. L'africanité du créole constituerait moins une addition qu'une soustraction (Confiant, 1993). Ce serait au niveau des absences relevées sur le plan syntaxique dans la langue créole, comparativement au français, que la présence africaine pourrait être identifiable. Un rapprochement est également établi entre l'héritage phonique ou phonétique africain et les intonations ou les accents présents dans le parler créole (Sainton, 2000).

En résumé, la langue créole semble avoir une origine multiple et sa genèse reste encore difficilement explicable. Néanmoins, on peut admettre que l'apparition du créole repose sur la diversité des langues présentes au 17<sup>ème</sup> siècle dans les colonies (langues européennes des colons, langues africaines des esclaves, langues amérindiennes des autochtones), sur leur unification grâce aux capacités langagières, phylogénétiques et ontogénétiques, des enfants pour accéder finalement à une autonomie linguistique et à la structuration d'un code particulier.

---

<sup>8</sup> cité par Chaudenson, 1989, p.22



« *Les créoles ont pour la plupart une date de naissance : 1634 pour les Petites Antilles* » (Chaudenson, 1989, p.21). Qualifié hier, d'idiome artificiel, de jargon, de baragouin, de patois, de dialecte ou encore de petit nègre, le créole est maintenant reconnu comme une langue à part entière par l'ensemble de la communauté scientifique. « *On peut admettre que la succession des appellations «français corrompu», «français altéré», «patois créole», «créole» ou même «langue créole», souligne l'émergence des créoles comme systèmes linguistiques autonomes* » (Chaudenson, 1992, p.16).

Aujourd'hui, plus de 200 langues créoles parlées par près de dix millions de personnes dans le monde ont été recensées. Elles sont toutes apparentées à des langue-bases européennes car leur lexique repose en partie sur ces langue-bases : 35 créoles à base lexicale anglaise en Jamaïque, à Hawaï ; 14 à base lexicale portugaise au Brésil, au Cap Vert, au Sénégal, en Angola, au Sri-lanka et en Guinée-Bissau ; 7 à base lexicale espagnole à Cuba, aux Antilles néerlandaises, en Colombie, au Venezuela et au Mexique ; 5 à base hollandaise à St Thomas ; et enfin, 15 créoles à base lexicale française en Louisiane, en Guadeloupe, en Martinique, en Guyane, en Dominique, à Haïti, à Ste Lucie, à Grenade, à St Vincent, à Trinité, à Tobago, à La Réunion, à l'île Maurice, aux Rodrigues et aux Seychelles.

Ainsi, la littérature emploie l'expression « *créole à base lexicale ...* » pour spécifier l'origine européenne de son lexique. Cela a donné lieu à de nombreux débats sur l'existence « *du créole* » ou « *des créoles* » (Chaudenson, 2001). La compréhension entre des créolophones d'origines diverses pose, il est vrai, certains problèmes, surtout au niveau lexical. Un Réunionnais et un Guadeloupéen ne se comprennent pas immédiatement en créole. Mais, un Haïtien et un Guadeloupéen, un Martiniquais et un Guadeloupéen ou deux créolistes peuvent réussir à se comprendre en créole. Cette possibilité d'intercompréhension est expliquée par l'existence de grandes similitudes au niveau du fonctionnement syntaxique, phonologique et pragmatique des différents créoles (Caid-Capron, 1996). Mais les avis restent encore très partagés sur l'existence d'un ou de plusieurs créoles.

En France, le créole représente la langue régionale la plus parlée et la plus active. Près de 800 000 locuteurs déclare Raymond RELOUZAT au cours d'une interview en 1998<sup>9</sup>. Ce chiffre est confirmé par CHAUDENSON (1989, p.151), mais divisé par le nombre de langues créoles à base française : « *On compte, à travers le monde, de la Mer des caraïbes à l'Océan Indien, plus de 800 000 de créolophones qui usent, selon les lieux, d'une quinzaine de parlers créoles à base française* ». En conclusion, le terme « créole » désigne un code linguistique spécifique, issu du processus de créolisation, qui est actuellement fortement utilisé dans les départements français d'Outre-Mer. Présentons maintenant les particularités linguistiques de cette langue en la comparant à la langue française.

### **I.3.3. DIFFERENCES ENTRE FRANCAIS ET CREOLE**

La linguistique décompose généralement le langage et la langue en quatre structures principales : la sémantique, la syntaxe, la phonologie et la pragmatique. La phonologie étudie la distribution des sons en segment

---

<sup>9</sup> cité par Perret, 2001, p 156

(phonèmes) et les unités sonores formant des mots qui ont une signification (morphèmes). La structure syntaxique concerne les règles gérant l'ordre dans lequel les mots doivent être placés pour former une phrase. La sémantique s'intéresse au sens des mots et à leur réseau de relations. La structure pragmatique repose sur l'ensemble des connaissances partagées par les interlocuteurs et sur leur savoir mutuel assurant l'efficacité de la communication. Nous comparons ces différentes structures en créole et en français afin de faire émerger les spécificités de chacun de ces codes.

Le lexique du créole guadeloupéen est pour une grande part d'origine française (Chaudenson, 1992 ; Hazaël-Massieux, 1999 ; Coursil, 1999). Il se caractérise souvent par une recharge sémantique. Autrement dit, sur le plan sémantique, les mots français utilisés en créole ont généralement un sens relativement différent. Par exemple, le verbe « *chômer* » signifie « *ne pas travailler* » en français et « *s'amuser, faire la fête* » en créole. Le mot « *fada* » en français signifie « *un peu fou* » et en créole, il prend le sens de « *rasé, boule à zéro, tête propre* ». Les mots d'origine française en créole n'ayant pas la même signification constituent parfois de « *faux amis* » et une source d'incompréhension entre un francophone et un créolophone.

La syntaxe et la grammaire du créole diffèrent considérablement de celles du français, surtout au niveau de leur complexité. Il semblerait que la syntaxe du créole soit moins complexe que celle du français car elle comprendrait moins de règles de grammaire. Notons que le créole utilise moins de particules et de mots de liaisons que le français. « *La structure linguistique du créole induit la production de phrases courtes* » (Massina et coll, 2000, p.454). La structure syntaxique et les contraintes grammaticales en français sont allégées en créole par une restriction des groupes fonctionnels. En effet, les énoncés comportant trois groupes fonctionnels et plus n'existent pas en créole de la Guadeloupe. Un groupe fonctionnel est l'ensemble de morphèmes organisés, pour remplir une fonction au niveau de la phrase : actance, prédication, circonstance. Par ailleurs, l'ordre des mots dans la phrase est souvent différent dans chaque langue. Le complément est généralement placé avant le sujet et le verbe en créole, alors qu'en français on utilise le schéma sujet/verbe/complément.

D'autres phénomènes linguistiques semblent indiquer que la langue créole est plus simple que la langue française. Par exemple, « *le genre « masculin/féminin » attribué arbitrairement aux individus ayant le trait « -animé » en français ne se retrouve pas en créole* » (Caïd-Capron, 1996, p.168). L'article défini singulier « *la* » se place après le nom sans distinction de genre : « *l'homme* » et « *la femme* » se disent « *nonm-la* » et « *fanm-la* ». Parfois ce morphème est placé avant le nom : « *lamizè* » signifiant « *la misère* » (Cervinka, 1999). Au pluriel, la particule « *sé* » est placée devant le nom : « *sé nonm-la* » signifiant « *les hommes* ». L'article indéfini « *on* » se place devant le nom et signifie « *un* » ou « *une* ». Les articles possessifs utilisent les pronoms personnels (mwen : je ; ou : tu ; y : il ; nou : nous ; zòt : vous ; yo : ils, eux, on) précédés de « *a* » à la fin du nom. Par exemple, « *sa maison* » se dit en créole « *Kaz-a-y* ». L'article démonstratif « *lasa* » se place après le nom : « *fanm-lasa : cette femme* » ou « *sé fanm-lasa : ces femmes* ».

Il n'y a pas non plus d'accord au niveau des adjectifs en créole. « *L'adjectif ne s'accorde habituellement pas en genre et en nombre avec le nom auquel il est sémantiquement attaché. L'invariabilité de l'adjectif qualificatif en créole montre une certaine évolution vers la simplification syntaxique qui existe dans les langues parlées* » (Caïd-Capron, 1996, pp.169-170). Les adjectifs créoles connaissent également peu de variation

morphologique par opposition au français. Par exemple, « *un beau garçon* » et « *une belle fille* » se traduisent par « *on bèl gason* » et « *on bèl fi* ».

Le créole se différencie du français au niveau de l'emploi des verbes comme noms. « *Là où le français nominalise par dérivation, le créole recourt spontanément aux formes verbales utilisées comme noms* » (Hazaël-Massieux, 1989, p.54). Par exemple en français « *se promener* » devient « *une promenade* », et en créole « *viré* » reste « *on viré* », ou encore « *une grimace* » devient « *faire des grimaces ou grimacer* », en créole, on dit « *on grigné* » et « *grigné* ».

On distingue deux groupes de verbes en créole : les verbes d'actions ou de procès et les verbes d'états ou de sentiments (Schlupp, 1999). Le verbe créole est composé en deux parties : d'une partie invariable (base lexicale) et de particules préverbaux chargées d'indiquer le temps. Ce dernier est donc principalement marqué hors du verbe, contrairement au français, et placé avant, sous forme de particules pré-verbales, tandis que le verbe reste invariable. Le présent utilise la particule « *ka* », considérée par Juliette SAINTON (1997) comme un « *dynamiseur* » ou encore comme un « *déclencheur du mouvement* » (p.42). « *Je mange* » se dit « *an ka manjé* ». « *Ka* » indique un duratif et il est envisagé au présent, mais il peut être tantôt « *progressif* », tantôt marque de l'« *habituel* ». « *An ka manjé* » peut donc également signifier que « *Je mange tout le temps* », cela dépend de la situation, du contexte, de l'intonation, etc... L'imparfait est marqué à l'aide de « *té ka* », le futur avec « *ké* », le passé avec « *té* » et le conditionnel avec « *té ké* ». On notera encore que la particule « *ja* » permet de marquer un rapport d'antériorité entre deux événements situés dans le passé ou dans le futur. La juxtaposition de différentes particules préverbaux est également possible offrant ainsi différentes significations temporelles: « *An té ké ka ...* » signifie « *J'aurais été en train de...* ».

Le système temporel créole diffère donc considérablement de celui du français au niveau de sa structure et de son organisation, mais aussi dans la répartition du présent, du passé et du futur. Le passé composé en créole, par exemple, n'a pas une valeur d'aspect accompli comme en français (Damoiseau, 1990). En créole, le temps semble dicté par le locuteur et ce dernier devient alors « *créateur, producteur de temps* », alors qu'en français, le locuteur semble être le porte parole du temps énoncé par le verbe, il est davantage « *consommateur du temps produit par le verbe* » (Sainton, 1997, p.37). « *La perception de l'espace-temps en créole inclurait la dimension duelle mouvement / non-mouvement* » (Sainton, 1997, p.43). Ainsi, on emploie un système pour expliquer le temps en créole appelé TMA (Temps, Mode, Aspect) où l'axe du Temps renseigne si l'action est passée ou non, l'axe du Modalité nous informe si l'action se fera, et l'axe de l'Aspect si l'action se fait. En résumé, les verbes en créole peuvent également être des noms et on utilise une particule verbale qui marque le temps avant le verbe. Notons que le temps et l'espace sont des notions qui s'acquièrent chez un individu à travers sa culture et sa langue. En créole, le verbe joue un rôle déterminant sur ces notions. « *Au niveau de l'espace, la régulation et le découpage linguistique de la spatialité repose principalement sur les verbes de mouvement* » (Staudacher-Valliamée, 1996, p.74).

L'originalité du lexique et de la syntaxe en créole, et « *l'emploi de plusieurs mots pour exprimer une idée ou un concept* » (Gabali, s.d., p.36), semble faire de ce code une « *langue imagée* » (Michelot, 2000, p.78). « *Le créole oral traditionnel fonctionne, dans le domaine des parties du discours, sur la base de prototypes sémantiques ; pour leur description, l'échelle entre « état-action » joue un rôle décisif. Le fonctionnement*

*syntaxique basé sur des prototypes sémantiques est spécifique aux sociétés orales, restreintes, au sein desquelles peut s'établir une vision du monde concrète, partagée par tous* » (Ludwig, 1996, p.148). Ainsi, le créole serait plus imagé que le français car c'est une langue qui fonctionne sur le mode de l'oral et sur la combinaison de mots vraisemblablement concrets pour exprimer des notions ou des idées plus abstraites.

Pour illustrer ces associations de mots en créole, citons quelques exemples. Un « *opportuniste* » se dit en créole « *vandouvan* » (traduction littérale : vent devant). Le mot « *moun* » qui signifie « *gens, personne* » peut s'adjoindre à d'autres termes pour exprimer différents concepts, comme « *timoun (petite personne) : enfant* », « *moun vini (personne venue) / moun déwò (personne de l'extérieur) : étranger* », « *moun a lang sal (personne à langue sâle) : vulgaire, grossier* » ; « *moun-avan (gens avant) : ancêtre* » ; « *mounbòkaz (gens au bord de la maison) : voisin* ». Ces exemples tendent à démontrer qu'en créole, sur le plan sémantique, on juxtapose des mots pour obtenir de nouveaux concepts. Au niveau syntaxique, « *La phrase française : il m'a cueilli une noix de coco dont je me suis repu, équivaut en créole haïtien à : i fèk sot rivé kéyi yon kak vin ba mwen m'manjé vant mwen vin plen plen, c'est-à-dire littéralement : il ne fait que sortir arriver cueillir une noix de coco venir donner moi je manger ventre moi venir rempli rempli. On voit ici l'action se fragmenter, selon une vision hyperanalytique et documentaire, en un véritable kaléidoscope de micro-événements, comme si la caméra du discours filmait linguistiquement son cinétisme* » (Hagège, 1985, p.48). Ainsi, la construction syntaxique de la phrase en créole pourrait également expliquer l'aspect imagé de la langue créole.

Au niveau phonologique, l'intonation et les accents en créole sont plus importants qu'en français et sembleraient se rapprocher des langues africaines (Sainton, 2000). La préposition « *la* » est prépondérante et marquée à l'oral. Dans la langue créole, on note, d'une part, que l'accent sert à opposer des syntagmes fonctionnels au sein de la phrase. « *Alors que l'unité accentophone assure la cohérence dans l'expression créole, l'intonation donne un sens à la cohérence du discours* » (Massina et coll, 2000, pp.460-461). D'autre part, le créole est une langue qui impose peu de contraintes articulatoires du fait de sa « *nasalisation* ». On peut donc accepter le fait que « *le créole et le français sont deux langues contrastées au plan structural, et au plan des variabilités linguistiques (prosodie, accent, intonation)* » (Massina et coll, 2000, p.461).

Les onomatopées et les interjections sont nombreuses en créole. Elles ont une signification bien précise, comme « *Ouf* » signifie en français l'expression d'un soulagement, « *flap* » ou « *fap-fap* » en créole équivaut en français à « *aussitôt, tout de suite* », « *blo* » symbolise le bruit d'une chute, « *henkenchen* » représente le son d'un coup, d'une tape, et « *tchouboum* » celui d'un plongeon dans l'eau alors qu'en français on utilise « *plouf* ».

Au niveau pragmatique, c'est-à-dire au niveau de l'usage efficient de la langue par les interlocuteurs en situation de communication, il existe toute une gestuelle créole qui se compose de comportements para-verbaux, non-verbaux et de non-dits qui accompagnent l'expression en créole et qui sont différents en français. « *Autrement dit, à l'intérieur d'une même culture, une mimique revêt, au gré des circonstances, des significations variées* » (Bonnafont, 1977, p.15). Par exemple, CHAUDENSON (1992) distingue le geste d'appel en créole qui utilise la main alors qu'en français on a recours aux doigts. Le recours aux gestes lors d'une conversation peut également varier d'une langue à l'autre en fonction de ce que l'on exprime. DORVILLE (1994) remarque chez des enfants bilingues français/créole âgés de 7 à 8 ans qu'ils emploient des gestes pour ponctuer les messages propres à l'action quand ils ont comme langue maternelle le créole, alors que ceux dont la

langue maternelle est le français utilisent des gestes plutôt pour ponctuer les connaissances. « *On constate que dans le groupe bilingue de langue maternelle créole, la proportion des gestes accompagnant les messages d'actions est plus élevée que les bilingues de langue maternelle français et les francophones. Dans le groupe bilingue langue maternelle français, les sujets de 7/8 ans ont une plus grande proportion de gestes accompagnant les messages de connaissances* » (Dorville, 1994, p.157).

En conclusion, l'ensemble des différences relevées précédemment, nous permet d'affirmer que le français et le créole sont deux langues, actuellement, qui se distinguent hormis une parenté lexicale avec le français du 17<sup>ème</sup> siècle. Pour parfaire cette présentation de la langue créole, citons une note de Louis GARAUD dans l'ouvrage d'Henri BANGOU (1963) intitulé « *La Guadeloupe, 1848-1939, ou les aspects de la colonisation après l'abolition de l'esclavage* » qui corrobore ces spécificités et positionne le créole comme un moyen d'expression privilégié par des antillais : « *La langue créole est rapide, bizarre, imagée. Mais pour être vivante, il faut qu'elle soit parlée ... Il lui faut l'accent, l'intonation, le geste, les poses, les éclats de rires, les interjections, dont les créoles émaillent et animent les conversations. Mais aussi quelle agitation dans ces phrases qui se heurtent et se pressent ! Quel sang coule dans cette ardente pensée ! Pour que la phrase soit claire et complète, elle a besoin du feu des regards, de la volubilité de la parole, de la mobilité des gestes, des attitudes du corps et de la sonorité des rires* » (p.160).

Avant de conclure cette partie d'ordre historique et linguistique, nous proposons de définir le sens du mot « *corps* » en créole et en français pour montrer comment la distinction entre ces deux langues peut également apparaître au niveau culturel et des représentations sociales. Le lexème « *Kò* » en créole semble véhiculer une philosophie différente de celle attribuée au lexème « *corps* » en français. Dans la mentalité antillaise, le corps est habité et traversé par des forces spirituelles qui font d'un Homme un corps réel et vivant, « *ce sont elles qui tiennent le corps en vie* » (Bebel-Gisler, 1985, p.38). Lorsqu'on emploie le mot « *Kò* », on évoque dans le même temps l'enveloppe corporel et « *l'ensemble des rapports qui lient l'individu à sa famille, aux vivants comme aux morts, en une chaîne symbolique qui intègre les rapports à la maladie, à la vie, à la mort, aux ancêtres, aux esprits, à la nature* » (Bebel-Gisler, 1985, p.39). Alors qu'en français, le corps représente toute substance matérielle, organique ou inorganique, c'est uniquement la partie matérielle d'un être animé.

Empruntons quelques exemples qui apparaissent dans le langage courant et qui montre ce lien implicite et inséparable entre le corps et les forces qui le constituent dans la culture créole. L'expression « *Kyenbé Kò* », équivalant littéralement en français à « *Tenir corps* », signifie : se contrôler, contrôler sa vie psychologique pour que vivent en équilibre les forces intérieures qui fonde le corps. A l'inverse, « *Lagé Kò* » ou « *Lâcher corps* », exprime le sentiment de s'avouer vaincu, d'abandonner les forces qui habitent le corps. L'expression créole « *Fè Kò* », « *faire-corps* », traduit la volonté de réaliser ce que l'on veut, c'est « *un projet, et son auto-régulation* » (Lamiot, 1995, p.288). « *S'informer de la santé de quelqu'un, c'est lui demander comment va son corps, si son corps le mène ou s'il mène son corps* » (Bebel-Gisler, 1985, p.39). Les forces qui habitent le corps ne sont pas séparées de celui-ci dans la culture créole. En français, les notions de corps et d'esprit sont, par nature, distinguées et reposent sur une vision cartésienne du monde. L'esprit de l'individu est de manière conceptuelle, séparé de son corps. Alors qu'en créole, les deux dimensions ne sont pas mises en opposition, mais juxtaposées

formant un tout, un être au monde. « *C'est que le corps pour nous n'est pas opposé à ce que vous appelez l'esprit* » analysait le médecin psychiatre martiniquais Frantz FANON (1952, p.102).

En français, l'expression « *J'ai mal à la tête* » se traduit en créole guadeloupéen par « *Tèt-an-mwen ka fè mwen mal* », autrement dit « *Tête à moi fait moi mal* », ou « *Ma tête me fait mal* ». On retrouve cette construction syntaxique en créole réunionnais, « *celui qui dit : « mon tè't i fè mal » et celui qui dit : « j'ai mal à la tête » n'analysent pas leur douleur exactement de la même façon. Créole et français, par la langue même qu'ils utilisent, appréhendent, dans une certaine mesure, différemment le monde* » (Gauvin, 1977, pp.81-82). Les forces de mon corps font mal à ma personne. Les deux versants de l'être sont concomitants et présents dans la langue créole, alors qu'en français, on n'a pas besoin de spécifier que c'est à ma tête que j'ai mal, cela tombe sous le sens. Citons un dernier exemple, les Rastas de Jamaïque disent souvent « *I and I* », signifiant « *je et je* », « *moi et moi* ». « *I and I sé tous ansanm, sé ansanm ansanm* » (Ransau, 2000, p.139). Ils s'annoncent et se présentent en tenant compte des deux versants de leur personne, leur corps et leur esprit, comme un tout plus global, sans privilégier l'un par rapport à l'autre, ce sont deux composantes placées au même niveau, en symbiose. En conclusion, la Guadeloupe renferme une histoire chargée du poids de l'esclavage vécue par un peuple pluriethnique dépositaire d'une culture syncrétique originale et d'une langue orale particulière. Nous portons maintenant notre intérêt sur l'évolution sociolinguistique et institutionnelle de cet ensemble insulaire.

## **II. SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET INSTITUTIONNELLE DE LA GUADELOUPE**

Cette deuxième partie décrit, dans un premier temps, l'évolution des pratiques linguistiques en Guadeloupe afin de présenter l'organisation actuelle du système de communication dans la société antillaise. Nous analyserons, en second lieu, l'impact de l'apparition de l'école sur le statut de chaque langue. Et enfin, nous relevons, pour conclure cette partie, les spécificités des enfants antillais, tant sur le plan socioculturel que langagier. L'objectif final de cette seconde approche est d'identifier la place actuelle des langues dans le système scolaire et les caractéristiques du public scolarisé en Guadeloupe.

### **II.1. DE LA DIGLOSSIE AU BILINGUISME**

« *Notre imaginaire fût oublié, laissant ce grand désert où la fée Carabosse assécha Manman Dlo. Notre richesse bilingue refusée se maintient en douleur diglossique* » (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, 1989, p.25). Pourquoi une situation de diglossie n'est-elle pas compatible avec le sentiment de bilinguisme ? Comment s'est installée cette situation sociolinguistique ? Quelle place occupe chaque langue dans la société guadeloupéenne actuelle ? Nous analysons l'évolution du système de communication et du jeu des langues à travers la littérature antillaise, car le choix et l'utilisation des langues par les intellectuels et les écrivains antillais au cours de l'histoire traduit, d'une certaine manière, la place occupée par chaque code linguistique dans la société. Jacques COURSIL (1996) souligne qu'« *il faut être un lecteur assez naïf pour penser que la littérature cherche sa place dans la société alors que c'est précisément dans cette littérature que cette société trouve une image d'elle-même et se situe* » (cité par D. Perret, 2001, p.146).

### II.1.1. LA LITTÉRATURE ANTILLAISE

Les œuvres littéraires des Antilles se sont appuyées, au départ, sur les deux langues en présence : le français et le créole. Ensuite, la littérature antillaise s'est tournée plus particulièrement vers la langue française. Puis le recours à un français créolisé a marqué l'avènement d'une certaine originalité littéraire. Et enfin, les écrivains antillais se sont finalement retournés vers le créole en créant ainsi une littérature antillaise bilingue français/créole. Il s'agit, dès à présent, de distinguer les écrits en créole de la littérature créole et antillaise.

« *Les écrits en créole vont des proclamations de Bonaparte, en passant par des poèmes, des chansons, des contes, des catéchismes, des traductions de l'évangile, des pièces de théâtre, et plus récemment des romans* » (Hazaël-Massieux, 1989, p.51). Il existe depuis le 18<sup>ème</sup> siècle des textes divers en créole rédigés en grande majorité par des blancs créoles et des colons. Le premier texte littéraire en créole serait l'œuvre d'un magistrat blanc créole de St Domingue, M. Duvivier de la Mahautière (Confiant, 1993, p 119). Ecrit en 1754 ou 1757, ce texte est une chanson-poème d'amour intitulée « *Lizet kité la plène* » (Antoine, 1998, p.7) :

*« Lizet kité la plène , Mo perdi bonheur à moué  
Zieu à moué semblé fontaine, Dépis mo pas miré toué,  
La jour quand mo coupé canne, Mo songé zamour à moué,  
La nuit quand mo dans cabane, Dans dromi mo quimbé toué,  
Si to allé dans la ville, Tâ-trouvé jeune Candio,  
Qui gagné pour tromper fille, Bouche doux passé sirop.  
Tova creir yo ben sincère, Pendant quior llo coquin trop :  
C'est serpent qui contrefaire, Crier rat pour tromper yo »<sup>10</sup>*

Le roman créole marque d'une certaine manière la naissance de la littérature antillaise et prend sa source et son inspiration dans la « *parole du conteur créole* » (Perret, 1995, p.165), d'où cette forte présence de l'oralité et de l'oraliture, c'est-à-dire la mémoire collective de la manière dont un conte est narré. « *L'oraliture est précisément l'ensemble des manifestations intermédiaires entre l'oral sans trace et la littérature fonctionnant comme tracée. Le mot « oraliture » est un mot valise qui a été créé précisément pour rendre compte du caractère hybride des manifestations qui tiennent par certains aspects de l'oral et, par d'autres, de la littérature. La mémoire est le fondement non pas de l'oral en tant que tel mais de l'oralité dont il a été dit qu'elle seule pouvait faire accéder à une communication. Le passage de la mémoire individuelle à court terme à la mémoire interindividuelle à long terme définit le passage de l'oralité à l'oraliture* » (Bernabé, 2001, pp.33-34). La littérature antillaise fonde donc sa structure sur celle de l'oralité.

---

<sup>10</sup> Lizett a quitté la plaine, j'ai perdu mon bonheur,  
Mes yeux ressemblent à une fontaine, depuis que je ne t'ai pas vu,  
Le jour quand je coupe la canne, je pense à mon amour,  
La nuit dans mon lit, dans mon sommeil je te tiens,  
Tu as été en ville, tu as trouvé jeune(s) « Candio »,  
Qui réussit à tromper les filles, une bouche plus douce que du sirop,  
Ils paraissent sincères, alors que leur cœur est trop coquin,  
C'est le serpent qui contrefait, appelle le rat pour les tromper (Traduction personnelle)

Ce sont les colons français qui ont écrit en créole les premiers car les esclaves n'avaient pas accès à l'écriture. Le seul mode pour eux de transmettre et de perpétuer leur représentation du monde fût l'oralité. Après l'apparition de l'instruction scolaire à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle aux Antilles et cela jusqu'en 1960, les écrivains antillais optent pour le français. A cette époque, le français est synonyme d'égalité, de citoyenneté et de promotion sociale. Il est donc choisi en priorité au détriment du créole qui ne disposait pas, par ailleurs, de système graphique. Cette situation oriente l'adoption de comportements, de choix culturels et linguistiques en faveur du français. Les écrivains antillais se trouvent donc devant un choix linguistique pour écrire<sup>11</sup>.

*« Le créole reste la langue de la proximité et de l'identité. Le choix d'une langue plutôt que d'une autre dans un contexte de plurilinguisme confère immédiatement un surplus de sens au contenu exprimé car de valeurs affectives, idéologiques, symboliques différentes sont liées à chacun des codes en présence »* (Fioux, 1997, p.36). A cette époque, la sélection linguistique présente de lourdes implications politiques, car le créole est assimilé à des revendications indépendantistes. *« Les tensions et les polémiques qui entourent l'usage du créole illustrent bien les effets de cette dualité. Langage profondément vécu et cependant marginal, langage omniprésent et sociologiquement minoritaire, le créole reflète les contradictions d'une culture en voie de synthèse et à la recherche de son authenticité dans une double participation. Il est écartelé entre une élite qui le rejette et une autre élite qui le revendique »* (Benoist, 1972a, p.38).

Un autre obstacle à la production d'écrits en créole a été et reste la faible proportion de lecteurs créolophones capables de lire des ouvrages en langue vernaculaire et de maisons d'éditions prêtes à les publier. Ecrire en créole pose également des difficultés techniques de transcription à l'écrit d'une langue orale et des problèmes dans le choix d'un système graphique. Le système d'écriture phonétique en vigueur actuellement semble limiter la richesse, la finesse et la justesse de l'oralité du créole. *« Car l'oral est inséparable du corps, du bouger du corps »* (Perret, 2001, p.186). M.-C. HAZAËL-MASSIEUX (1989, p.52) affirme que *« le créole en est encore au stade de la langue orale graphiée, et que la ligne qui sépare l'oralité de l'écriture n'est pas encore vraiment franchie »*. Cet auteur considère que *« Le créole écrit ne sera véritablement un moyen de communication efficace, apte également à jouer un rôle littéraire, que s'il parvient à s'échapper, au moins partiellement, au modèle de l'oral »* (Hazaël-Massieux, 1996, p.103). Ainsi, la structure littéraire antillaise basée sur l'oral constituerait une originalité mais aussi une limite. La difficulté de transposer par écrit des œuvres orales, et la confrontation finalement de deux modes d'expression distincts, l'écriture et la parole, s'avèrent être une barrière à la production d'écrits en créole.

En réaction à cette domination de la langue française dans la littérature antillaise, à partir de 1980, certains auteurs antillais commencent à créoliser le français pour exprimer leur propre représentation du monde et se distinguer de la littérature classique, à l'image de Maryse CONDE (1986, 1997) ou de Patrick CHAMOISEAU (1992, 1997). *« La littérature mise en œuvre par le courant littéraire dit mouvement de la créolité, dont l'essai « Eloge de la créolité » constitue une manière manifeste, témoigne alors d'une démarche de fécondation du français par le créole et relève des processus dits de post créolisation »* (Bernabé, 1997, p.14). *« C'est d'ailleurs la langue créole qui fait image à l'intérieur de la langue française, l'investissant subrepticement, tout en lui donnant sa poéticité »* (Claverie, 1999, p.213). Ainsi, à travers la littérature antillaise rédigée en français surgit la culture et la langue créoles.

---

<sup>11</sup> voir *« Ecrire en pays dominé »*, Chamoiseau, 1997



L'expression « *Avaler sa langue* » (Rosello, 1992, p.121) traduit le ressentiment exprimé par ce courant littéraire. Elle peut être interprétée comme « *une des façons dont les esclaves enchaînés cherchaient à se suicider, en retournant leur langue dans leur gorge, pour s'étouffer* » (Perret, 2001, p.200), ou comme le fait d'enfourer, consciemment ou inconsciemment, au plus profond de soi, la manière dont on parle habituellement. Cette apparition du créole dans le français retranscrit la lutte inégale entre ces deux langues dans la société antillaise. Le français ainsi recomposé témoigne de la différence de perception du réel et de représentation du monde reflétée par l'originalité des combinaisons sémantiques. Le créole s'intègre au français et donne un « *effet de création poétique ou de traduction littérale* » (Perret, 1995, p.169). Dans « *L'éloge de la muette* », Jacques COURSIL (1999) décrit précisément cette présence du créole dans la manière d'écrire en français aux Antilles : « *Le sujet parle en français, mais son identification est créole. Tel est le cri de la muette* » (p.38). A l'heure actuelle, certains auteurs antillais, Hector POULLET et Sylvianne TELCHID (2000) par exemple, produisent des ouvrages en créole ou bilingues français/créole. La création d'un CAPES de créole et la mise en place d'un enseignement optionnel en langue et culture régionales dans le système scolaire aux Antilles a fortement influencé cette avancée du créole vers l'écrit en légitimant l'emploi de cette langue.

L'usage des langues par la population guadeloupéenne semble avoir suivi celui des intellectuels antillais. Ainsi, l'histoire de la littérature créole symbolise l'histoire et l'évolution du jeu des langues dans le système de communication antillais. Les Antillais sont passés du créole, au français, au français créolisé avant de construire un bilinguisme. En effet, la majeure partie de la population antillaise parlait principalement le créole avant l'apparition et l'imposition de l'instruction scolaire française. Ensuite la possibilité d'accéder à la langue du colonisateur a induit un sentiment d'égalité et la maîtrise du français a donc été revendiquée et visée par la population. Puis le créole a ressurgi et s'est manifesté dans la manière de parler le français signant ainsi l'originalité du langage et de la culture aux Antilles, l'apparition d'un français régional et l'affirmation d'une identité créole. Enfin, l'émancipation du peuple guadeloupéen passe par la possibilité d'employer librement le créole et de construire un biculturalisme, comme manière d'appréhender le monde. « *Quoi de plus naturel que l'amour d'un homme pour la langue qu'il a reçue de ses parents et transmettra à ses descendants ? Même les vrais bilingues ont une langue dominante, au moins pour certains domaines de la vie, et ils lui sont attachés* » (Hagège, 1994, p.183). Citons, pour conclure cette présentation de la situation sociolinguistique, un passage de Raphaël CONFIAANT (2001) qui résume l'évolution du système de communication aux Antilles :

« *Empêchés de continuer à parler nos langues d'origines, celle de l'Afrique perdue, c'est-à-dire l'éwé, le fon, l'ibo ou le wolof, nous inventâmes de toutes pièces un nouvel idiome, le créole, qui nous permit de survivre au sein de l'univers plantationnaire... Vint l'Abolition de l'esclavage en 1848 et notre désir, compréhensible, de devenir des citoyens à part entière c'est-à-dire des hommes libres... Cette ascension rêvée au statut d'homme et de citoyen fut d'abord et avant tout l'acquisition de la langue française... Le créole commençait à perdre de son importance en tant qu'organe de communication unique puisque l'école s'ouvrait aux fils d'esclaves... Puis vint le doute, ce à partir des années 60, qu'avait instillé dès les années 30, le mouvement de la Négritude. Nous redécouvrons la « poétique » de la langue créole, ses beautés cachées, sa force rebelle, son ironie mordante, son allégresse impudique... Notre français cessait peu à peu de faire la révérence à l'Académie et intégrait des vocables nouveaux, interdits jusque là, des vocables créoles. De toute cette trame historique et culturelle émerge, vers les années 80, le mouvement de la Créolité dont les Martiniquais Jean BERNABE, Patrick CHAMOISEAU et Raphaël CONFIAANT (*Eloge de la Créolité*, 1989) et le*

*Guadeloupéen Ernest PEPIN furent les plus ardents promoteurs... Sortir de la névrose linguistique qui avait poussé nos parents à idolâtrer le français et à rejeter le créole pour arriver à une situation d'équilibre entre ces deux idiomes, une relation de non-conflictualité en tout cas ».*

## **II.1.2. CODES LINGUISTIQUES ET SITUATIONS DE COMMUNICATION EN GUADELOUPE**

Comment s'organise la communication actuellement en Guadeloupe ? Quelles fonctions remplissent chaque code dans les échanges verbaux quotidiens ? Le colonialisme français méprise les langues des peuples qu'il domine, en les excluant de l'administration, de la justice et de l'école. La 3<sup>ème</sup> république perpétue cette politique en cherchant à instiguer une langue commune et un sentiment d'unité autour de celle-ci. Ainsi, aux Antilles françaises, la langue française domine la langue créole. Le développement du système éducatif français en Guadeloupe a imposé des modèles culturels différents et de nouveaux comportements sociolinguistiques. L'usage du créole est interdit aux enfants antillais et à l'école en espérant ainsi favoriser leur ascension sociale et leur maîtrise de la langue française. Les ressemblances lexicales entre les deux langues, considérées comme une gêne à l'apprentissage du français, expliquent ces comportements sociolinguistiques (Saint-Pierre, 1972 ; Bebel-Gisler, 1981).

Dans ce contexte, chaque code linguistique occupe un statut et un rôle particulier dans les échanges verbaux quotidiens. Aux Antilles françaises, le français constitue la langue officielle, institutionnelle et dominante. C'est la langue de l'instruction, de la formation et des situations formelles. Le créole représente la langue vernaculaire, culturelle et dominée. C'est la langue du peuple, de l'identité antillaise et des conversations privées ou familiales. La coexistence dans une même communauté de deux codes linguistiques dont les statuts sociaux sont différents se traduit par un conflit sociolinguistique appelé diglossie. Généralement, la diglossie renferme des situations de conflits entre les langues, l'une des langues étant alors appelée variété « haute », par opposition à l'autre, considérée comme « basse ». « Elle se caractérise par la coexistence de deux langues généralement apparentées, de statut social inégal, et fonctionnellement complémentaires » (Chaudenson, 1989, p.155). La coexistence de deux langues ayant des statuts différents dans une société engendre évidemment certaines conséquences sur le plan social. « Cette hiérarchisation, liée, du moins à l'origine, à un conflit social, relevant d'une opposition de classe, constitue un trait distinctif de la notion de diglossie. Celle-ci est donc révélatrice de tensions, de distorsions qui traversent non seulement la communauté, mais aussi les consciences » (Bernabé, 1997, p.14).

Le système de communication antillais est donc « un ensemble complexe s'étendant entre deux codes principaux et ayant recours à leurs ressources conjointes dans une pragmatique de la communication » (Romani, 1994, p.92). Chaque langue joue un rôle particulier et assume des fonctions spécifiques dans l'expression verbale de la société guadeloupéenne. « Le français paraît être, au niveau de la communication, la langue de la difficulté, et le créole, celle de l'aisance et de la spontanéité » (Durizot Jno-Baptiste, 1996, p.5). De nos jours, « s'il est incontestable que la pratique de la langue française en Guadeloupe a fait un réel progrès, tant par la qualité que par la quantité de locuteurs, il n'en reste pas moins vrai que l'essentiel de l'échange entre Guadeloupéens se fait encore en créole » (Pouillet, 2000a, p.26).

Le choix d'une langue dans une conversation a été considérablement analysé et de nombreux facteurs expliquent le recours à l'un ou l'autre des codes. (Saint-Pierre, 1972 ; Fauquenoy-St Jacques, 1988 ; Ebion, 1997 ; Coursil, 1999). Madeleine SAINT-PIERRE (1972, p.256) explique que « *la sémantique du choix doit être comprise de l'intérieur c'est-à-dire de la place même du sujet qui parle* ». L'auteur « *met en relief le fait que ce qui importe d'abord, dans le choix du français ou du créole par celui qui entame un dialogue, c'est la personne à qui il s'adresse* » (p.257). Il explique que « *les femmes, d'une façon générale, sont plus portées à éviter le créole que les hommes. Est-ce parce qu'elles s'adressent plus souvent à des jeunes enfants envers qui elles disent avoir le « devoir » de donner ce qui est le meilleur ?* » (p.258). Il révèle également que « *le niveau d'instruction a une influence évidente sur le choix de la langue* » (p.259), et que « *la nature des relations entre les locuteurs qu'ils soient des inconnus, des amis ou des parents, a une importance primordiale pour le comportement linguistique* » (p.260).

En général, l'emploi d'une langue peut être influencé par le niveau d'instruction des interlocuteurs, la nature de leur relation, de leurs statuts, de la variable familier/inconnu, mais aussi par le genre, l'âge, la circonstance, les lieux, le degré d'estime, le caractère officiel ou privé de la situation, la disposition spatio-temporelle des participants, le sujet de conversation, et sûrement par d'autres paramètres encore tels que la convivialité et l'expression des sentiments. Si la situation de communication ne présente pas de contrainte imposant un usage du français, alors les Guadeloupéens s'expriment spontanément en créole. « *On peut dire d'une façon générale que plus une situation exige qu'un individu adopte un comportement prescrit, plus un individu considère cette situation comme officielle, et également plus il adopte le français. En classe, les individus observés se sont généralement conformés à ce comportement prescrit* » (Saint-Pierre, 1972, p.262). D'un autre côté, « *la langue maternelle, familière, bien souvent exprime plus adéquatement les sentiments dans un style spontané. Ces fonctions suscitent un langage « spontané », dégagé des contraintes d'une situation officielle, et un style à contenu émotif* » (Saint-Pierre, 1972, p.265). Mais la communication en Guadeloupe n'est pas seulement une alternance des codes en fonction du contexte. Elle se traduit également par un mélange des langues. Roger EBION (1997, p.16) relève trois systèmes linguistiques aux Antilles : le français standard, le français régional et le créole. Le français standard est le système noble, valorisé et employé dans les situations officielles, la presse et tous les écrits sociaux. Le français régional est une variété de français qui se caractérise par un lexique et des structures syntaxiques empruntés au créole. On retrouve ici les particularités identifiées dans la littérature antillaise, révélatrices du sentiment d'appartenance à la culture créole. Le langage créole, quant à elle, est la langue basilectale parlée par les Antillais. VASSEUR (1997) et FIOUX (1997) identifient une quatrième variété linguistique aux Antilles : le créole francisé.

Ainsi, un continuum linguistique s'étendrait entre le français et le créole, reposant sur les interférences et les confusions aussi bien d'ordre lexical que syntaxique dans l'expression verbale en Guadeloupe. Un continuum constitue l'ensemble des variables linguistiques attestées dans une communauté linguistique. Ces variables sont organisées en sous-ensembles et, à chaque point du continuum, on peut déterminer un lecte. Il s'agit dès lors d'organiser les lectes sur une échelle. Les deux bouts de l'échelle sont appelés « *acrolecte* » d'une part et « *basilecte* », tandis que toute la zone intermédiaire se nomme « *mésolecte* ». BICKERTON (1973) parle de « *mésolectes* » au pluriel, car il s'agit en fait de l'ensemble des lectes entre les deux pôles comme le français créolisé et le créole francisé. Le continuum a comme pôles les deux langues ou les deux variétés dialectales utilisées dans la diglossie. « *Un continuum se caractérise donc par la présence d'un « dia-système » bipolaire*

*allant d'un « acrolecte » caractérisé par des formes socialement valorisées à un « basilecte » correspondant à l'état de langue dévalorisé socialement » (Carayol et Chaudenson, 1978, p.182).*

Avec le développement de la scolarisation, l'usage du français standard s'est intensifié. Mais le français aux Antilles porte une empreinte créolophone, ainsi on parle de français régional. La langue créole n'étant pas enseignée, son apprentissage n'étant pas structuré, les Antillais ne prennent pas véritablement conscience des limites linguistiques de chacune des deux langues. Un recours au lexique français est souvent présent dans le créole des Antillais laissant apparaître un créole francisé. Au niveau syntaxique, on relève parfois une grammaire créole dans les phrases en français, cette variété linguistique est appelée français créolisé ou créolisme.

Malgré les tensions sociolinguistiques qu'elle provoque et les interférences qu'elle produit, la situation de diglossie préserverait l'existence et l'emploi des deux codes. *« La diglossie est « conservatoire », voire « conservatrice », car elle permet un développement séparé des deux langues » (Bernabé, 1997, p.15).* Si deux langues deviennent officielles dans un pays, il se peut que l'une d'entre elles disparaisse. Il paraît inutile pour une même communauté d'avoir deux langues qui remplissent les mêmes fonctions dans un système de communication et la reconnaissance officielle du créole pourrait signer l'abandon de l'utilisation d'une langue aux Antilles françaises. L'école déterminant le statut des langues dans une société, son implantation aux Antilles a provoqué un recul important du créole dans le système de communication. Dans la Caraïbe, *« les données socio-historiques de l'enseignement du français et l'environnement linguistique constituent des paramètres essentiels en dehors desquels aucune réflexion didactique ne peut valablement se concevoir » (Vernet, 1990, p.118).* Dès lors, présentons brièvement l'apparition du système éducatif français aux Antilles et ses conséquences.

## **II.2. L'ECOLE AUX ANTILLES**

Dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, l'établissement du système éducatif français aux Antilles a considérablement modifié les caractéristiques de la société antillaise. Après avoir présenté l'histoire de l'institution scolaire en Guadeloupe, nous présentons les statuts, les usages et les fonctions de chaque langue dans l'enceinte scolaire. Nous abordons successivement la politique linguistique du Ministère de l'Education Nationale, les expériences pédagogiques menées en langue vernaculaire, les perspectives d'aménagements linguistiques et didactiques proposées par les praticiens et les chercheurs, et enfin, la place actuelle du créole dans le système éducatif aux Antilles.

### **II.2.1. L'HISTOIRE DU SYSTEME EDUCATIF EN GUADELOUPE**

L'éducation n'a pas constitué une priorité dans la politique du système colonial davantage tourné vers l'agriculture et l'essor des structures de production. Si les enfants des colons sont instruits un minimum, la masse des esclaves est tenue à l'écart de toute instruction pendant près de deux siècles. Une première ordonnance, le 5 janvier 1840, vise à favoriser la scolarisation des enfants d'esclaves, mais elle ne sera jamais appliquée. Même l'éducation religieuse est considérée comme dangereuse car elle pourrait réveiller les consciences. Après l'abolition de l'esclavage et l'annonce d'un ordre social nouveau, la loi de 1881 sur la laïcité et la gratuité de

l'enseignement public obligatoire s'impose en Guadeloupe. C'est le début de la francisation et de l'assimilation du peuple antillais. L'école détourne les enfants des travaux agricoles tout comme dans les campagnes françaises. Elle symbolise l'élévation sociale, la reconnaissance, l'égalité et la citoyenneté. Elle emploie des instituteurs et des prêtres français formés en métropole et enseigne aux enfants de 6 à 13 ans des connaissances générales à partir de la langue française.

Le système éducatif se développe véritablement en Guadeloupe en 1946 après la départementalisation. La création d'écoles primaires, de collèges, de lycées et la venue considérable d'enseignants permettent à la plupart des enfants guadeloupéens d'être scolarisés. *« De 1946 à 1981, le nombre d'enseignants a été multiplié par huit pour une population qui a doublé. En 1970, un étage s'est ajouté à cet édifice par la création de centres universitaires, l'un aux Antilles-Guyane, l'autre à La Réunion. Jusqu'à la création récente d'une Académie des Antilles-Guyane en 1975 puis d'une Académie de la Réunion en 1985 »* (Chaudenson, 1989, p.186).

La langue française devient le pivot des acquisitions scolaires et de la sélection sociale. Cette situation de conflit sociolinguistique éveille les opinions indépendantistes et les revendications politiques en Outre-Mer. *« On est prié de déposer les réalités antillaises en même temps que le créole et son corps, et d'entrer comme un « pur esprit » dans le sanctuaire chaste et pieux de la Culture française »* (Bebel-Gisler, 1981, p.175). *« L'Ecole est donc vivement dénoncée en tant qu'appareil idéologique du colonialisme, par un certain nombre de militants qui se recrutent d'ailleurs essentiellement dans le corps enseignant et revendiquent qu'une part plus grande soit faite à la langue et la culture régionale dans les programmes »* (Romani, 1994, p.86).

Dans le système éducatif, l'éducation est conçue comme l'action de la culture de l'école sur celles des élèves. Aux Antilles, la culture et la langue françaises de l'école agissent sur la culture et la langue créoles des élèves. Cette situation peut expliquer en partie l'échec scolaire dans cette région. En effet, celui-ci résulte souvent des difficultés d'un individu à maîtriser la langue officielle et à répondre aux exigences de l'école. Les inégalités scolaires sont souvent attribuées aux contextes familiaux et à l'héritage socioculturel. Elles reposent sur une opposition entre, d'un côté, l'aspect concret, l'importance du présent et l'esprit de solidarité des milieux populaires ; et de l'autre, l'aspect abstrait, l'importance du futur et l'esprit de compétition de l'école et des milieux sociaux favorisés (Forquin, 1990). Les linguistes ont mis à jour le rôle essentiel de la maîtrise de la langue quant aux échecs. La langue scolaire, qui ne serait pas loin d'être considérée comme une langue étrangère par certains élèves pris dans d'autres langues, pose problème. L'absence de la maîtrise de la langue entraîne peu ou prou désormais une exclusion potentielle. Mais la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane ou la Réunion ne sont pas les seuls pays où la langue de la maison n'est pas celle de l'école. *« C'est un problème qu'on rencontre même là où l'on ne parle qu'une seule langue. Il arrive souvent que le langage plutôt riche de l'école soit très différent du langage plutôt pauvre voire populaire des milieux défavorisés »* (Antoine, 1998, p.29). Il s'agit de distinguer des différences de niveaux de langue, tels que le niveau soutenu et familier, et des différences de langues, telles que le français et le créole. En acceptant également que des différences de niveaux de langue puissent apparaître dans des langues différentes, et notamment en situation de diglossie. De nouvelles stratégies didactiques mieux adaptées aux spécificités antillaises ont été proposées par le Ministère de l'Education Nationale.

## II.2.2. POLITIQUE LINGUISTIQUE A L'ECOLE

Tout le monde s'accorde désormais à reconnaître aux Départements français d'Outre-mer d'évidentes spécificités qui doivent être prises en compte dans les domaines éducatifs, et plus généralement, sociaux et culturels. A la question : peut-on transposer un système éducatif tel quel de la France métropolitaine en Martinique, en Guadeloupe et en Guyane ? Roger EBION (1997) répond qu' « *il faudrait plutôt innover, inventer des structures et des fonctionnements en phase avec les réalités sociales, économiques, culturelles des trois pays* » (p.12). On est en droit de se poser la question aux Antilles de « *l'adéquation d'un enseignement qui a été conçu pour un public linguistiquement et culturellement différent* » (Romani, 1994, p.85). Un « *aménagement linguistique* » dans l'enceinte scolaire, ainsi qu'une certaine « *promotion du créole* » pourrait être envisagés pour adapter le système éducatif aux spécificités des Antilles (Chaudenson, 1989, p.156). Il semble nécessaire, d'une part, « *de reconnaître l'existence et la légitimité de la culture et de la langue créoles dans le système éducatif français, et d'autre part, définir la place et le rôle du créole dans l'institution scolaire* » (Chaudenson, 1989, p.189). Toutes ces perspectives marquent la nécessité de restructurer le système éducatif aux Antilles françaises.

Depuis 1981 et l'avènement de la décentralisation, une attention particulière est accordée par le Ministère de l'Education Nationale aux langues et cultures régionales. Les Circulaires n°82-261 du 21 juin 1982 et n°83-547 du 30 décembre 1983<sup>12</sup> encouragent l'enseignement des langues et des cultures régionales dans le système scolaire. « *La circulaire du 21 Juin 1982 vise en effet à mettre sur pied une action de sauvegarde de langues et de cultures régionales menacées dans leur existence. La situation est toute différente dans les DOM où il s'agit en même temps d'assurer une reconnaissance et une légitimation des langues et cultures créoles mais aussi et surtout de rendre enfin efficace l'acquisition du français pour une majorité d'enfants qui ne sont pas francophones* » (Chaudenson, 1989, p.191). Le cas du créole est spécifique et différent de celui du breton. En Bretagne, les enfants scolarisés ne parlent pas le breton, alors que la majorité des enfants aux Antilles ont une connaissance et une pratique de la langue créole. « *On notera que la vitalité des créoles (qui reste la langue première de beaucoup d'enfants) est beaucoup plus élevée que celle du corse, qui reste meilleure que celle du catalan en France, du basque, des langues d'oc ou du breton* » (Blanchet, 2001, p.23). La loi d'orientation du 10 Juillet 1989 prévoit la mise en place d'enseignements facultatifs en langues et cultures régionales (Circulaire n°95-086). Elle permet de définir un programme d'actions destiné à assurer une meilleure prise en compte des spécificités régionales par le service public de l'Education Nationale.

Actuellement la langue créole satisfait les exigences d'une langue de scolarisation (Chaves da Cunha, 1999, p.230). En effet, elle a fait l'objet d'une description phonologique, dispose d'un système d'écriture, d'une nomenclature grammaticale<sup>13</sup>, d'un répertoire lexical et d'une littérature. L'année 2001, déclarée « *Année Européenne des Langues* » par l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe soutenu par l'Unesco, est couronnée par la création d'un C.A.P.E.S. de langue et culture créoles.

---

<sup>12</sup> voir Chaudenson, (1989) ; Romani, (1994)

<sup>13</sup> La première grammaire créole publiée date de 1770 : *Grammatica over det creoske sprog*, J.M. Magens

« Les Capes de langues régionales ont été créés récemment, de façon échelonnée, entre 1986 (première session du Capes de breton) et aujourd'hui (première session d'un Capes de créole annoncée en 2002), en passant par un Capes de corse en 1990-91, d'occitan-langue d'oc et de catalan en 1992, et de basque en 1993 » (Blanchet, 2001, p.14-15). Cette décision ministérielle, parue dans le Bulletin officiel n°11 du 15 mars 2001, prévoit la formation d'enseignants et officialise l'entrée tardive de cette langue régionale à raison d'une heure hebdomadaire facultative dans l'ensemble des collèges et des lycées antillais. « Dans tous les cas, l'enseignement d'une langue régionale a toujours été et demeure jusqu'ici facultatif et optionnel, qu'il s'agisse d'un choix parmi d'autres dans le secondaire ou de la sensibilisation dans le primaire » (Blanchet, 2001, p.16).

Cette décision politique devrait engendrer plusieurs conséquences sociales, culturelles et éducatives. D'une part, revaloriser le créole, ainsi que son statut et sa représentation dans la société guadeloupéenne, auprès des enseignants, des élèves et des familles. Et d'autre part, elle pourrait permettre aux Antillais volontaires de connaître les rouages de leur langue, son système d'écriture, l'histoire de leur patrimoine culturel, la littérature créole et ainsi stabiliser et coordonner leur bilinguisme français/créole. Mais l'introduction actuelle du créole au collège n'est-elle pas trop tardive ? En parallèle, le Ministère de l'Education Nationale prône la mise en place de l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire dès le CM1. Quelles langues proposées en primaire aux élèves dans un environnement culturel où deux langues coexistent en tant que moyen de communication ? Quels sont véritablement les moyens dont disposent les écoles et les enseignants pour la mise en place de ces perspectives éducatives ?

Certains chercheurs suggèrent qu'« il importe surtout d'avoir une autre approche de l'enseignement du français, ce qui implique notamment que tout enseignant de français exerçant dans les Antilles française, de la maternelle à la terminale, ait reçu dans sa formation une connaissance de la langue créole et de ses fonctionnements, des procédures de créolisation du français standard, des interférences lexicales et syntaxiques existant dans le continuum linguistique » (Ebion, 1997, p.17). Pourquoi réduire cette formation aux enseignants de Français et ne pas l'étendre aux enseignants de Mathématique, de Musique, de Sciences Physiques et Biologiques, d'Histoire/Géographique ou d'Education Physique et Sportive ? Puisque ces connaissances sont susceptibles d'être favorables aux apprentissages et à l'enseignement, alors pourquoi recourir au créole pour apprendre une règle de grammaire en Français, et non pour l'apprentissage d'une équation mathématique ou d'un enchaînement de gymnastique ? « Il existe désormais une initiation à la linguistique dans la formation des instituteurs aux Antilles permettant la sensibilisation de ceux-ci aux rapports français/créole » (Giraud et Manesse, 1990, p.39). Il convient donc de s'interroger de manière plus générale sur la formation des enseignants aux Antilles et sur le contenu de celle-ci.

Il s'agit dès à présent de distinguer l'enseignement du créole et l'enseignement en créole, ainsi que l'apprentissage du créole et l'apprentissage en créole (Etienne, 2000). Le premier place la langue en tant qu'objet d'enseignement, le second comme moyen d'enseignement. Cette distinction permet de concevoir deux types de stratégies didactiques et d'objectifs éducatifs. L'enseignement du créole permet aux élèves de stabiliser et de maîtriser l'usage de leur langue vernaculaire en leur offrant la possibilité de construire un bilinguisme et d'apprendre d'autres langues. Par contre, l'utilisation du créole pour enseigner agit plus spécifiquement sur le processus d'apprentissage et sur l'utilisation de connaissances.

La politique linguistique de l'Education Nationale offre ces deux possibilités d'aménagement scolaire permettant d'envisager l'accès à ces deux objectifs : l'enseignement des langues régionales et la mise en place d'un enseignement bilingue. Dans des contextes plurilingues, différents dispositifs éducatifs ont été élaborés, tel que les sites bilingues à parité horaires (13 heures d'enseignement dans une langue, 13 heures d'enseignement dans une autre) où la langue est « *un vecteur d'apprentissage pour les activités de l'école maternelle et les disciplines de l'école élémentaire* » (Demont, 2001, p.275). Au sein de ces dispositifs, la répartition des enseignements dans chaque langue (un enseignant : une langue), ainsi que la précocité et la continuité de l'apprentissage de la seconde langue sont des principes clés. A ce jour, seul l'enseignement du créole est officiel. L'enseignement en créole n'a fait l'objet que d'expériences pédagogiques sous forme de recherche-action. Elles ont étudié et identifié les effets de l'enseignement en créole. Nous présentons une synthèse de ces travaux par la suite.

### **II.2.3. EXPERIENCES PEDAGOGIQUES EN CREOLE**

Concernant l'enseignement du créole, une première tentative s'appuyant sur les différentes propositions ministérielles, dès les années 80, voit le jour au collège Germain Saint-Ruff à Capesterre-Belle-Eau. L'enseignement optionnel du créole est établi sur la base d'une heure hebdomadaire sous l'impulsion de deux enseignants guadeloupéens, Hector POULLET et Sylvianne TELCHID. L'objectif de cet enseignement était de faire des enfants guadeloupéens des adultes bilingues et les résultats se sont avérés concluants (Ebion, 1997, p.17). L'apprentissage du créole permet aux enfants antillais de distinguer les frontières de chaque langue et de séparer chaque code dans leur expression verbale et écrite. Cette démarche isolée et courageuse, car le créole n'était pas alors reconnu comme langue régionale, n'a pas été suivie par d'autres établissements scolaires de Guadeloupe.

Une autre étude portant sur le comportement langagier d'enfants guadeloupéens âgés de 4 à 7 ans présentant une réticence à parler créole et des troubles du langage oral en français, a pu mettre en évidence que « *le fait de parler créole n'empêchait nullement d'acquérir le français. On note même chez l'enfant qui mélangeait les deux langues, certains progrès en français* » (Chevry-Ezelin, 1999, p.163). En apprenant à parler le créole, les enfants ont libéré et amélioré leur production verbale en français. La mise en place d'un enseignement optionnel du créole devrait donc aider les enfants à séparer les langues et à parfaire leur bilinguisme.

Concernant les apprentissages en créole, une étude a mis en évidence le rôle de la langue créole pour certaines acquisitions cognitives (Clairis-Gauthier, 1986). L'auteur révèle que le fait de recourir au créole faciliterait les performances d'apprentissage scolaire dans le cadre d'une institution spécialisée, mais pas dans le cadre de l'école. L'école constitue un environnement qui actualise l'interdiction du créole. « *La violation de cette interdiction peut provoquer l'insécurité chez les enfants concernés* » (Dorville, 1994, p.61). Etant donné que le créole est toujours connoté négativement, son utilisation n'est pas sans engendrer certaines tensions dans les consciences. Ainsi, pour faire du créole un outil pédagogique efficace, il s'agit avant tout de reconnaître cette langue à sa juste valeur dans la société antillaise et plus particulièrement à l'école, car le système éducatif joue un rôle déterminant dans l'attribut d'un statut à une langue dans une société donnée.



Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE, sur le thème « *dispositif d'un enseignement bilingue français/créole au cycle des apprentissages, CP-CE1* », attendait de l'utilisation du créole non seulement une facilité des acquisitions du français, mais une accélération dans le temps de la mise en place de celles-ci. Au terme de cette expérience, l'auteur déclare : « *les analyses montrent que nos hypothèses sont vérifiées, en particulier celles de la précocité de l'apprentissage en créole, celles de la facilitation de l'apprentissage du français et tout ceci dans la même année du CP pour 23 élèves. Quant aux conclusions concernant les analyses qualitatives, nous pouvons écrire que l'expérience a revalorisé l'image de l'enfant-apprenant, à travers la prise en compte de sa réalité socioculturelle et psychologique* » (Durizot Jno-Baptiste, 1991, p.134). L'emploi du créole peut effectivement aider l'enfant dans ses apprentissages scolaires.

L'auteur poursuit qu'« *en outre, la classe serait, au départ, hostile à l'utilisation du créole à la fois du fait des positions de l'institution et du fait de l'attitude des maîtres qui ne semblent pas significativement différentes du reste de la population dans leur attitude à l'égard des différentes langues dans la société* » (Durizot Jno-Baptiste, 1991, p.135). Après un entretien semi-directif avec un élève ayant participé à la recherche, il révèle que pour cet enfant « *le créole est plus dur que le français dans une situation d'apprentissage, la langue créole pose des problèmes psychologiques, affectifs dans la communication, la langue créole est privilégiée dans la communication hors classe* » (p.147). Les effets additifs du créole sur les apprentissages scolaires seraient limités par la représentation négative du créole en classe et par l'interdiction de parler cette langue. Par contre, « *approchez-vous d'une cour de récréation, vous n'entendrez que le créole* » certifie Raphaël CONFIAINT dans un article de la revue ANTILLA du 12-19 février 1987 (Perret, 2001, p.144). C'est à ce niveau que l'EPS pourrait effectivement être une discipline particulière ayant un rôle à jouer dans l'introduction du créole à l'école. Discipline non soumise aux contraintes classiques des salles de classes, l'EPS pourrait constituer un contexte favorable aux apprentissages en langue vernaculaire, à l'emploi légitime, judicieux et efficace de ce code dans l'enceinte scolaire.

D'autres travaux soulignent plus particulièrement l'importance d'une utilisation du créole pour articuler l'école maternelle et le cours préparatoire aux Antilles (Giraud, Gani et Manesse, 1992 ; Chaudenson, 1989, 1998 ; Durizot Jno-Baptiste, 1991). Une forme de bilinguisme scolaire serait plus pertinente à mettre en place avant l'école élémentaire afin de niveler les compétences en français et en créole des jeunes enfants guadeloupéens et d'empêcher la formation d'un mélange et d'une interférence entre les deux codes dans l'expression verbale des enfants. « *L'efficacité pédagogique exige que soit dénoué à la base, le conflit créole/français qui situe l'apprentissage dans un contexte insécurisant. Il faut construire un nouveau cadre de référence : le bilinguisme. L'éducation bilingue procure à l'élève des avantages cognitifs et plus largement personnels. Précoce, elle développe la fonction symbolique, facilite l'apprentissage ultérieur d'autres langues, ouvre au relativisme culturel* » (Lauret, 1997, p 39).

Ces perspectives d'aménagements linguistiques et d'établissements bilingues ont déjà vu le jour dans la Caraïbe ou l'Océan Indien. Par exemple, « *Haïti ou les Seychelles se sont orientés vers une utilisation du créole dans le cycle élémentaire de l'éducation ; le français en Haïti et l'anglais aux Seychelles sont enseignés après une « initiation » scolaire en créole comme langues secondes, orales d'abord, écrites ensuite, avant de devenir langues uniques ou principales d'enseignement au bout de deux ou trois ans. Dans d'autres cas, le créole, sans être réellement utilisé comme médium d'enseignement, serait toléré dans le cycle pré-élémentaire de façon à*

*faire disparaître les interdits à ce mode d'expression premier des enfants et à ne pas faire de l'école un monde irréel, coupé de l'univers de la réalité quotidienne » (Chaudenson, 1989, p.157).*

Dès l'école maternelle, la langue utilisée joue véritablement un rôle déterminant dans la constitution du langage, dans « *la construction du système linguistique et le développement de la pensée formelle de l'apprenant* » (Romani, 1997, p.15). « *Du point de vue de l'acquisition d'une langue particulière, il est important pour le jeune enfant de dégager très rapidement les principes de l'organisation phonologique et prosodique de la langue de son environnement* » (Segui, 1989, p.217). Ces données incitent à encourager la mise en place dès la maternelle d'un enseignement « *du créole* » et « *en créole* ». Actuellement, toute la communauté scientifique s'accorde pour reconnaître l'importance de la langue maternelle dans les apprentissages et la réussite scolaire. L'accessibilité au savoir et la mise en pratique des connaissances requièrent une utilisation de la langue de l'apprenant car celle-ci offre une « *dimension concrète à la parole* » de l'enseignant (Gauvin, 1977, p.86). Autrement dit, elle permet aux élèves de comprendre et de se représenter les dires de l'enseignant tout en favorisant leurs apprentissages. « *Il semble maintenant admis, en dépit de quelques réticences, que la prise en compte de la Culture et de la Langue créoles à l'école ne peut qu'améliorer les résultats scolaires et favoriser l'épanouissement des élèves* » (Poulet, 2000a, p.27).

Mais l'emploi du créole dans l'enseignement ne saurait à lui seul résorber l'échec scolaire. De plus, « *les chercheurs ont dit que l'enfant apprend vite dans sa langue maternelle, ils n'ont jamais dit que l'enfant ne peut pas apprendre dans une autre langue* » (Antoine, 1998, p.33). VERNET (1990) propose d'utiliser le créole comme « *un instrument pour exprimer spontanément la réalité, le vécu à partir de données réelles, concrètes et présentes* » (p.147). L'emploi du créole semble augmenter la confiance et l'autorité participant à l'élaboration d'une relation éducative. Le collectif de recherche CRESH-Caraïbe intègre des approches sociologiques, linguistiques et pédagogiques et il centre son intérêt sur la nécessité d'une innovation pédagogique prenant en compte la réalité socio-culturelle de l'élève. ROMANI (1994) déclare qu' « *une approche scientifique de ce problème exige : une analyse rigoureuse de la situation sociolinguistique présente des élèves, une définition clairement argumentée de l'objectif visé et, enfin, l'élaboration d'outils pédagogiques conformes à cet objectif et utilisables par des enseignants* » (p.87). Il apparaît clairement que la connaissance des spécificités sociolinguistiques des élèves et de l'école en Guadeloupe est indispensable en vue d'entreprendre une recherche scientifique.

#### **II.2.4. PLACE ET ROLE DU CREOLE A L'ECOLE**

Le créole a acquis désormais une place officielle dans le système éducatif. Essayons maintenant, par le biais d'études sociolinguistiques, de repérer l'usage réel du créole dans l'enseignement, en tant que « *vecteur d'apprentissage* ». Une enquête menée aux Antilles auprès d'un groupe de seize enseignants révèle que « *onze d'entre eux disent avoir recours au créole avec leurs élèves* » (Lauret, 1997, p.38). L'utilisation du créole est occasionnelle, mais elle améliore la relation, établit une connivence. Face à une difficulté, les enseignants trouvent naturel de recourir ponctuellement au créole en prenant, ainsi, appui sur le vécu linguistique des élèves, en agissant sur leurs représentations et facilitant l'apprentissage du français à travers une approche comparative. Le recours au créole améliore la communication tout en assurant une transmission culturelle et en revalorisant la langue régionale. L'emploi du créole constitue également un moyen de rétablir la discipline, d'améliorer la

confiance et de recourir à l'humour. En classe, l'utilisation du créole semble offrir une aide à la clarification des consignes (Vasseur, 1997), à la communication (Fauquenoy St-Jacques, 1988), à la participation des élèves (Giraud, Gani, Manesse, 1992) et à la mise en pratique des connaissances acquises (Gauvin, 1977).

Mais pour les enseignants aux Antilles, « *la langue de l'enseignement doit rester le français, même si l'école peut autoriser des moments de communication en créole quand c'est nécessaire pour la compréhension, ou des éléments de culture créole comme les contes* » (Abou et Giletti-Abou, 2000, p.103). Par ailleurs, un enseignant guadeloupéen constate que : « *la dimension créole de la réalité guadeloupéenne est occultée ; ce qui conduit les Guadeloupéens à avoir honte d'eux-mêmes. D'autant plus que le créole n'est pas seulement une langue, c'est « une manière d'être en permanence ». Il constate que quand il entend les jeunes parler, c'est une urgence de leur réapprendre le créole. Et puisque l'école a ce rôle culturel (à côté par exemple des associations), l'école a sa part à jouer en introduisant le créole* » (Abou et Giletti-Abou, 2000, p.105). Cet enseignant mentionne les deux évolutions possibles du langage des Guadeloupéens : soit la décréolisation, soit la recréolisation. « *La décréolisation, c'est-à-dire le rapprochement et la confusion à terme avec la langue-base. La recréolisation, c'est-à-dire une distance de plus en plus grande par rapport à la langue-base, soit en suivant leur évolution propre avec des efforts des locuteurs les plus conscients pour freiner la décréolisation, soit en entrant dans un cycle d'évolution ouvert aux autres langues de la même aire (Créoles de l'aire américano-caraiïbe), voire de l'autre aire (Créoles de l'Océan Indien)* » (Bernabé, 2001, pp.29-30).

A la question « A quels moments utilisez-vous les deux codes créole/français ? », les enseignants réunionnais en maternelle répondent qu'« en début d'année pour aider à la compréhension et rassurer les plus déstabilisés. Dans la vie de la classe, l'essentiel est d'établir la communication avec l'enfant et que l'enfant communique. Pour des reformulations ponctuelles, on utilise le créole pour traduire les expressions ou phrases ou questions en français qui ne sont pas comprises. Pour la distinction des deux codes dans l'apprentissage visant à la prise de conscience de l'existence de deux codes et de la pratique de ces deux codes » (Fioux et Marimatou, 2001, pp.138-139). Les auteurs présentent l'école maternelle comme « un espace-temps transitionnel, aménageant la rupture entre la famille et l'école, y compris la rupture linguistique. L'objectif de l'usage du créole et du français est que la rencontre avec la langue de l'école ne soit pas angoissante, ou traumatisante, ou dévalorisante, mais aussi que la construction du langage en deux langues soit additive, et non soustractive, ni du côté du créole, ni du côté du français. C'est pourquoi la distinction des deux codes, français et créole, a été retenue comme nécessaire et légitime. Puisque la parole du maître est le modèle, l'école doit donner des normes, en milieu multilingue également. C'est l'usage alterné, et non mêlé, des deux codes qui permet déjà au jeune enfant de les distinguer » (Fioux et Marimatou, 2001, p.141).

L'ensemble des déclarations précédentes attribue différentes vertus pédagogiques et didactiques à l'usage du créole à l'école. « *Le recours à la langue maternelle devient obligatoire dans deux types de situation : quand la connaissance du français fait défaut et quand il s'agit de réalités spécifiques pour lesquelles cette langue n'a rien à proposer* » (Vernet, 1990, p.126). Ainsi, le créole joue un rôle dans la transmission de l'information et dans la communication en classe. « *Si les enfants, ou une partie des enfants, ne peuvent, pendant un temps donné, comprendre ce qu'on leur enseigne en français, le créole est le pont nécessaire entre eux et les savoirs scolaires. Son usage a pour sens de rendre possible les apprentissages, dans une prise en compte*

*réaliste de la situation linguistique où se trouvent les élèves. C'est alors une pratique de va-et-vient d'une langue à l'autre, de comparaison pour éviter les interférences, qu'à la vérité beaucoup de maîtres affirment mettre en œuvre de manière empirique, y compris dans la gestion des relations avec les enfants, sitôt qu'ils sont sensibles à la nécessité d'interactions fécondes dans les processus d'apprentissage » (Giraud, Manesse et Gani, 1997, p.23).*

En conclusion, l'enseignement en Guadeloupe s'adapte institutionnellement et naturellement aux spécificités antillaises. Du point de vue de l'enseignement du créole, celui-ci est instauré au niveau du collège, mais il semblerait qu'un apprentissage de la langue vernaculaire serait plus pertinent à mettre en place dès l'école primaire au sein d'établissements bilingues. Du point de vue de l'enseignement en créole, celui-ci semblerait faciliter les processus d'apprentissage, mais parfois il serait à l'origine de certains blocages affectifs et de situations d'insécurité. Pour l'enseignant, l'usage du créole serait un outil pragmatique au sein de la communication pour parer aux éventuelles difficultés de compréhension et d'expression tout en améliorant les conditions de la relation pédagogique. Nous constatons des corrélations entre les conclusions des expériences pédagogiques menées en langue vernaculaire et les pratiques linguistiques relevées dans le corps enseignant. Les aménagements linguistiques proposés par les chercheurs, correspondent à l'utilisation effective et occasionnelle du créole par les enseignants ou par les instituteurs dans leur pratique réelle. Dès lors, portons notre attention sur les particularités langagières de ceux que l'on appelle en Guadeloupe « *Timoun* », résultantes d'une situation sociolinguistique maintenant définie.

### **II.3. LES ENFANTS ANTILLAIS ET LE BILINGUISME**

Quelles sont les spécificités des enfants antillais ? Quelles sont leurs différences avec les enfants de l'Hexagone ? Après avoir présenté les caractéristiques de l'enfance aux Antilles, nous décrivons le processus sociolinguistique qui amène progressivement les enfants antillais à devenir des individus bilingues assumant pleinement l'usage de chaque langue. Nous aborderons en dernier lieu certains problèmes et les principaux troubles rencontrés chez les élèves créolophones dans le système éducatif francophone.

#### **II.3.1. L'ENFANCE AUX ANTILLES**

Présentons dans un premier temps, quelques généralités sur la représentation de l'enfant dans la mentalité antillaise et son statut dans la société guadeloupéenne. De par le climat et l'environnement aux Antilles, BEBEL-GISLER (1985, p.13) envisage deux conceptions de l'enfance. Dans les campagnes guadeloupéennes, l'enfance peut être considérée soit comme une existence en parfaite symbiose avec la nature, soit comme une vie chargée de travaux domestiques, car, avant et après l'école, les enfants assument de nombreuses tâches ménagères : travail de la terre, entretien de la maison, des animaux, du jardin, récolte de fruits... Les Antillais accordent une large attention aux enfants et font preuve d'une grande tolérance à leur égard (Labelle-Robillard, 1972, p.180). Ce n'est pas dans un climat de compétition ou de frustration qu'ils évoluent, bien au contraire. L'apprentissage de la vie ne s'effectue pas autour de récompenses ou d'éloges et les progrès ne sont pas surveillés de façon

systématique. La conquête du corps propre domine le maniement du temps et du monde des objets, représentatif des sociétés occidentales. Il semblerait que l'aspect concret domine l'aspect abstrait dans l'éducation antillaise.

Aux Antilles, les cellules familiales monoparentales ou matrifocales sont nombreuses (Bebel-Gisler, 1985, p.35). *« On a nommé « matrifocale » cette cellule, assez caractéristique de toutes les sociétés afro-américaines. Autour de la femme, qui en est l'élément principal, gravitent d'autres personnes qui s'intègrent plus ou moins durablement à la maisonnée (sœurs, frères, filleuls, grand-mère, etc.) et qui assurent une partie des soins envers les enfants, quitte à les emmener parfois dans un autre foyer. Ce foyer est le siège d'une relation intense et privilégiée entre la mère et l'enfant dont les traces se retrouvent dans de nombreux aspects des cultures antillaises. On a souvent souligné combien ce trait s'inscrit dans la suite des comportements imposés par un esclavage qui brisait tous les liens familiaux autres que ceux de la mère avec ses enfants en bas âge »* (Benoist, 1972a, p.36). L'organisation de la vie familiale en Guadeloupe semble donc obéir aux stigmates d'une histoire singulière. *« Au premier rang se trouve la famille antillaise, dont les particularités ont frappé tous les observateurs. Le taux élevé d'illégitimité, la multiplicité des partenaires avec lesquels un individu peut avoir des enfants, le nombre important de foyers sans père, et les conséquences de ces faits sur le développement de l'enfant et l'adaptation de l'individu à sa vie d'adulte ont retenu l'attention des démographes et des psychologues. Or les structures de la famille, par leur position privilégiée au carrefour de la vie individuelle et de la vie sociale, sont parmi les phénomènes les plus importants pour la compréhension d'une société »* (Benoist, 1972a, p.35). L'absence du père empêche souvent la constitution d'un objet d'identification réel et peut entraîner certaines conséquences sur le plan psychologique chez les jeunes Guadeloupéens, comme un fort attachement à la mère (Labelle-Robillard, 1972, p.203) et aux grands parents, voire un complexe d'Œdipe non résolu. Il apparaît également que *« l'incidence de la matrifocalité varie selon le niveau de vie et la structure des revenus »* (Benoist, 1972a, p.37). Ce ne serait donc pas strictement un facteur culturel, mais aussi un facteur économique qui serait à l'origine de cette situation. Ainsi, les jeunes antillais, en grande majorité, vivent et assument de nombreuses tâches dans un environnement rural, le plus souvent au sein d'une famille monoparentale où l'enfant occupe une place importante et privilégiée. Portons maintenant notre discours sur le processus d'acquisition des langues présentes dans l'entourage de ces enfants.

### **II.3.2. LE LANGAGE DES ENFANTS ANTILLAIS**

*« Le français me tire par devant, le créole par derrière, tous deux cherchent à m'écarteler, je ne sais pas où je vais ! »* (Poullet, 1982, p.5). Cette citation d'Hector POULLET, tirée d'un recueil de poésies, symbolise la double appartenance linguistique des enfants guadeloupéens et l'insécurité vécue sur le plan langagier et affectif. Aux Antilles, la majorité des enfants construisent un comportement, des attitudes et des représentations en corrélation avec le français et le créole (March, 1996 ; Romani, 1994). *« La langue maternelle d'un individu est le ou les codes linguistiques qui correspondent à la première expérience langagière de cet individu »* (Hamers et Blanc, 1983, p.454). Ainsi les enfants guadeloupéens ont une langue maternelle reposant sur la connaissance et l'emploi de deux codes : le français et le créole. *« En ce qui concerne la maîtrise relative des deux langues, on peut distinguer trois groupes de personnes : les monolingues créolophones, les bilingues et monolingues francophones. Chez les enfants d'âge scolaire, le groupe majoritaire est celui des bilingues français/créole »* (Dorville, 1994, p.59). Les monolingues créolophones sont de plus en plus rares étant donné la forte croissance

de la scolarisation de la population guadeloupéenne en français. Cependant, il existe encore actuellement dans les campagnes, quelques personnes qui ne parle que le créole. Les monolingues francophones, plus nombreux que les précédents, sont généralement des métropolitains ou des individus récemment arrivés aux Antilles. La grande majorité de la population guadeloupéenne est principalement bilingue, tout comme le public scolarisé. *« Dans son sens le plus strict, le terme « bilingue » désigne un individu possédant deux langues maternelles apprises parallèlement. Dans un sens plus général, ce terme désigne toute personne qui maîtrise deux langues »* (Dorville, 1994, p.55). Le contexte sociolinguistique guadeloupéen engendrerait *« un exemple de généralisation du bilinguisme individuel (français/créole) au niveau de la société globale »* (Massina et coll, 2000, p.451). Cependant, il faut noter dès à présent que tous les enfants n'ont une compétence et une connaissance identiques dans chacune des deux langues. Le développement ontogénétique, c'est-à-dire lié à l'individu, concernant l'acquisition des langues aux Antilles varie en fonction de plusieurs facteurs. L'école se charge de l'apprentissage formel et structuré de la langue française, tandis que l'apprentissage du créole s'effectue de manière informelle et spontanée dans l'entourage familial et social des enfants. La connaissance et la pratique du créole reposent donc essentiellement sur les attitudes de l'environnement de l'enfant vis-à-vis des deux codes et sur le bain linguistique dans lequel il évolue. Le foyer familial lui fournit des modèles langagiers et certaines valeurs attribuées à la pratique des langues et à leurs variétés.

Pour conceptualiser ce phénomène social, HAMERS et BLANC (1983) proposent un modèle socio-psycholinguistique du développement bilingue. Ce dernier spécifie le rôle prépondérant joué par le réseau social de l'enfant dans l'apprentissage des langues. *« L'entourage social de l'enfant lui fournit des modèles de comportement langagier en même temps que des valeurs attribuées à la langue et à ses diverses variétés linguistiques. L'enfant intériorise ces valeurs. L'acquisition de ces compétences bilingues est soumise à la valorisation de la langue dans tous ses aspects fonctionnels et formels. Les mécanismes de valorisation et de motivation provoqueront le développement d'une compétence communicativo-linguistique qui interagit avec le développement de la motivation d'utilisation de la langue pour la communication, puis le développement d'une compétence conceptuelle-linguistique d'usage en tant qu'outil cognitif »* (Dorville, 1994, pp.58-59). La valorisation du français par rapport au créole dans le but d'assurer la réussite sociale de l'enfant constitue donc un facteur d'influence sur la construction du bilinguisme chez l'enfant. L'âge d'acquisition de chaque code et la manière d'apprendre chaque langue apparaissent également comme deux éléments essentiels dans le processus d'élaboration du bilinguisme (Karapetsa & Andreaou, 2001). Ces facteurs amènent les chercheurs à distinguer *« le bilinguisme précoce simultané : exposition aux deux langues dès la naissance ; et le bilinguisme consécutif : apprentissage de la deuxième langue après avoir intégré une première langue »* (Demont, 2001, p.275). Les adultes antillais ont tendance à utiliser principalement le français pour parler aux enfants, et notamment les mères (March, 1996). Ils restreignent également l'utilisation du créole par les enfants selon différents facteurs que nous identifions. *« L'interdiction de parler le créole est modulée, d'une famille à l'autre, selon les statuts des interlocuteurs (adulte/enfant), le sexe (masculin/féminin), le lieu de communication ( la maison, la rue, la cour, l'école) »* (Dorville, 1994, p.61). Les enfants n'ont pas tous la possibilité de s'exprimer en langue vernaculaire, mais ils la comprennent aisément. *« Beaucoup d'enfants ne produisent pas en créole pour des raisons d'interdictions éducatives malgré une compétence passive très développée dans la langue »* (Dorville, 1994, p.60). La maîtrise du français est primordiale, tandis que la pratique du créole est considérée comme une gêne à cet apprentissage. Mais *« si les échanges directs avec l'enfant se font en français, il reste cependant le témoin de nombreux échanges en créole entre différents membres de son entourage familial et social. Ce qui*

revient à dire qu'en apprenant une langue maternelle à plusieurs codes, ils intériorisent les règles d'emploi de ceux-ci, ce qui leur interdit temporairement l'usage du créole » (Romani, 1994, p.90). « La connotation négative qui accompagne le créole, décourage souvent l'enfant guadeloupéen à parler dans sa langue vernaculaire » (Chevry-Ezelin, 1999, p.95). L'apprentissage et la connaissance de la langue vernaculaire ne sont pas des objectifs dans l'éducation et ils dépendent principalement de paramètres tels que le genre, l'origine sociale, l'environnement et l'âge.

« Un trait fort important est la différenciation des attitudes selon le sexe. La virilité du garçon est hautement commentée et valorisée dans ses manifestations, dès la petite enfance. On attend de la fille une discrétion totale dans l'expression verbale et le comportement. On peut alors affirmer deux morales selon le sexe, l'une impliquée dans ce modèle de confinement de la fille que l'on retrouve dans toute la caraïbe, et l'autre impliquée dans la grande liberté laissée aux garçons » (Labelle-Robillard, 1972, p.186). Le « genre » s'avère être déterminant dans l'accès au créole (Fauquenoy-St Jacques, 1988, p.15 ; Labelle-Robillard, 1972, p.186 ; Saint-Pierre, 1972, p.257). La relation père/fils s'établit bien souvent en créole, alors que la mère utilise principalement le français pour parler à ses enfants afin d'assurer leur réussite scolaire (March, 1996). « Et quelle que soit la situation, la part des filles qui utilisent le créole est inférieure à celle des hommes » (Fioux, 1997, p.37). Ainsi, les garçons ont la possibilité d'utiliser les deux langues tandis que les filles s'expriment majoritairement en français. Le milieu social joue également un rôle non négligeable dans l'apprentissage et la pratique du créole (Benoist, 1972b ; Saint-Pierre, 1972 ; Bebel-Gisler, 1985 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992 ; Suzan-Lefort, 1996 ; Hazaël-Massieux, 1999). Les classes populaires reçoivent et émettent plus de créole que les milieux sociaux favorisés. L'environnement, rural ou urbain, est également un facteur de variabilité dans la pratique du créole. On parle plus le créole à la campagne qu'à la ville. L'âge s'ajoute à ces facteurs et représente une donnée essentielle pour connaître le niveau de pratique du créole (Romani, 1994 ; March, 1996). Ce n'est qu'à partir de l'adolescence, période d'affirmation identitaire, de construction de la personnalité et de liberté verbale, qu'apparaît un sentiment d'appartenance à la culture antillaise en utilisant délibérément le créole.

Une enquête réalisée auprès des élèves de 6<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> au collège dans la commune Sainte-Anne en Martinique révèle que le système n'est pas massivement dominé au niveau épilinguistique par un des codes principaux. Mais le recours à l'un aussi bien qu'à l'autre est perçu comme un comportement habituel mettant en évidence des stratégies mixtes de communication. Une étude sociolinguistique menée en Guadeloupe dans plusieurs établissements scolaires établit le même constat (Mondor, 2001). Elle révèle que 61% des enfants comprennent parfaitement le créole et 86% comprennent parfaitement le français. Concernant l'usage de ces langues, 39% disent parler parfaitement le créole et 67% parfaitement le français. A noter également que personne ne comprend pas du tout le créole et que 6% seulement affirment ne jamais l'utiliser. Selon les compétences linguistiques perçues dans chaque langue par ces collégiens, il semblerait que, pour la majorité d'entre eux, ils constituent des individus bilingues français/créole. Ces résultats viennent confirmer l'existence d'un bilinguisme français/créole important chez les enfants scolarisés aux Antilles (Dorville, 1994 ; March, 1996). La majorité des collégiens antillais utilisent donc le français et le créole. « Ce qui apparaît comme dominant, et qui croît de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, c'est le recours conscient aux deux langues français et créole » (Romani, 1994, pp.88-89). Les compétences bilingues se développent jusqu'à l'adolescence et les adultes antillais sont pour la plupart des individus totalement bilingues assumant pleinement l'usage des deux langues. « La compétence linguistique est l'aptitude à produire et à comprendre une infinité d'énoncés. Alors que la

*compétence est considérée comme un « savoir-faire », la performance est définie comme le « faire producteur » qui actualise l'acte. La compétence devient ce qui rend possible l'acte » (Mons, 1996, p.50). Cette compétence repose sur les capacités linguistiques systématiques définies comme « la capacité de produire/comprendre certaines phrases intrinsèquement connectée à la capacité d'en produire/comprendre d'autres » (Fodor et Pylyshyn, 2002, p.29).*

Il semblerait que l'on puisse conclure, en ce qui concerne le développement langagier des enfants guadeloupéens, à la construction d'un bilinguisme français/créole évoluant principalement en fonction de l'âge, du genre, du milieu social d'origine et de l'environnement de résidence. Le cheminement vers le bilinguisme suppose également le développement concomitant d'un biculturalisme. La forme de la pensée et la représentation du réel sont autant d'éléments qui dépendent du système de représentation symbolique qu'est la langue. Ainsi, un enfant bilingue français/créole aurait donc la possibilité de s'exprimer en français en s'appuyant sur la culture française et en créole à partir de la culture antillaise. Mais le bilinguisme peut être stable ou instable, additif ou soustractif, selon la vitalité des deux codes dans l'entourage familial de l'enfant et ses pratiques linguistiques quotidiennes. Ainsi, au niveau psychologique, l'organisation et le fonctionnement du bilinguisme français/créole dans la population antillaise peuvent revêtir plusieurs formes. La société antillaise est constituée d'individus francophones, créolophones et de bilingues français/créole, mais aussi différentes formes de bilinguisme.

Le bilinguisme est considéré comme additif si l'emploi d'une langue étrangère est valorisant. Dans ce cas, il est complémentaire et il peut s'organiser au niveau psychologique de deux manières différentes. D'un côté, le bilinguisme composé se caractérise par deux étiquettes linguistiques pour une représentation cognitive. Il est appelé également bilinguisme dépendant si deux signifiants renvoient au même signifié. Il n'y a pas dans ce cas de biculturalisme. Et d'un autre côté, le bilinguisme coordonné se traduit par des équivalents de traduction correspondant à des unités cognitives légèrement différentes. Il est qualifié de bilinguisme indépendant lorsque chaque signifiant d'une langue correspond un signifié spécifique supposant une démarche constructiviste de biculturalisme. *« Le bilinguisme harmonieux, dit « additif » est opposé au bilinguisme « soustractif » dans lequel les compétences dans chaque langue sont en compétition. La description des différents types : coordonné, composé, amalgamé indique que selon l'histoire personnelle de chaque bilingue, selon les contextes d'acquisition des langues, l'organisation et le fonctionnement langagier peuvent être conflictuels (amalgamé) ou complémentaires (coordonné et composé). Tout ceci indique que le bilinguisme comporte, au-delà de la stricte bilingualité, des composantes qui peuvent en modifier les effets » (Dorville, 1994, p.56).* Ainsi, le bilinguisme peut également être conflictuel ou amalgamé. Il se traduit par un mélange des deux codes, et pourrait expliquer en partie la présence d'un français créolisé et d'un créole francisé aux Antilles. La pratique de ces deux langues provoque chez les individus des interférences entre les codes. Les linguistes appellent ce phénomène le « *code-switching* », c'est-à-dire « *un changement de langues dans une même proposition ou dans une même phrase* » (Warner-Garcia, 2000, p.63). *« La notion d'interlangue est apparue, dans son acception actuelle, en même temps que l'intérêt pour la « langue » des migrants. Les difficultés linguistiques rencontrées par les immigrés ont posé un problème sociopolitique à la solution duquel la linguistique a essayé et essaye encore d'apporter sa contribution. La notion d'interlangue renvoie dans une première approche à la langue née du contact entre deux langues. Le préfixe « inter » veut en fait situer et représenter la situation intermédiaire d'une compétence linguistique entre deux langues » (Chauzit, 1989, pp.37-38).* Cette notion traduit une difficulté à séparer les deux langues dans l'expression verbale.



« Le problème linguistique, longtemps nié par les responsables, qui tient au fait que, pour une grande majorité d'enfants, le français est une langue étrangère, leur langue maternelle étant le créole ; les enseignants ne se contentent plus d'enseigner en français que d'enseigner le français à un public voué bien souvent à un état d'interlangue, oscillant entre le créole et le français, suscitant un facteur d'insécurité linguistique très répandu à tous les niveaux du système éducatif et même au-delà » (Chatillon, 1997, p.32). « L'interlangue est donc la langue de l'apprenant d'une langue seconde, différente à la fois de la langue source et de la langue cible » (Warner-Garcia, 2000, p.60). Cette convergence des langues et des emplois est aussi appelée continuum linguistique (Fauquenoy-St Jacques, 1988), champ de variation interlectal (Romani, 1997) ou encore interlecte (Prudent, 1981) correspondant à une variation linguistique continue entre deux langues ou variétés de celles-ci se situant à chaque extrémité (Hamers et Blanc, 1983). « C'est une zone où se mettent en œuvre des stratégies mixtes d'énonciation, zone de mélange et de superposition du créole et du français » (Prudent, 1981, p.31). L'interférence entre les deux codes pose certains problèmes d'ordre phonologique, grammatical, lexical, sémantique, syntaxique ou encore morphologique qui ont été identifiés.

Après cette présentation des différentes formes de bilinguisme, essayons d'attribuer aux enfants guadeloupéens celles qui pourraient correspondre à leur développement langagier. Les compétences linguistiques des enfants guadeloupéens, c'est-à-dire leurs aptitudes et leurs capacités à produire et à comprendre une infinité d'énoncés (Mons, 1996, p.50), sont partagées entre les deux langues. Le bilinguisme semble être amalgamé et soustractif chez les enfants guadeloupéens jusqu'à 7/8 ans, car une pratique linguistique est dévalorisée et de nombreuses interférences sont relevées dans l'expression verbale. « En ce qui concerne l'activité métalinguistique de catégorisation lexicale les bilingues de langue maternelle créole ont cependant plus de difficultés que les autres pour classer les éléments communs aux deux langues. Cette difficulté traduit probablement le fait que dans la mémoire de ces bilingues, les représentations respectives des éléments appartenant aux deux langues ne sont pas distinctes ou coordonnées, mais amalgamées comme c'est le cas pour le bilinguisme soustractif. En effet, la décision d'appartenance pour les mots de cette liste requiert l'exploration partielle de chacun des ensembles lexicaux correspondant aux deux langues. Les difficultés de traitement métalinguistique de catégorisation lexicale ne concernent pas les mots qui appartiennent à l'une ou l'autre des langues. Elles sont spécifiques aux mots communs aux deux, et limitées au niveau d'âge de 7/8 ans » (Dorville, 1994, p.181). La bilingualité des enfants tend vers un bilinguisme coordonné ou composé à partir de l'adolescence. C'est-à-dire vers une organisation d'un système de la réalité et de l'information propre à chacune des langues (Massina et coll, 2000). Soit l'adolescent construit un bilinguisme de type composé sans acquérir pour autant un biculturalisme, soit il construit un bilinguisme coordonné et un biculturalisme. Ainsi, plus l'enfant évolue dans un environnement créolophone, plus il se construit une culture créole et des représentations spécifiques, à l'inverse, s'il évolue dans un environnement francophone, sa culture sera française. En conclusion, l'enfant construit un bilinguisme coordonné s'il est confronté aux deux cultures et un bilinguisme composé s'il est en contact avec deux langues mais qu'une seule culture. L'enfant apprend à parler et à comprendre le français, à l'écrire et à le lire, tandis qu'il apprend naturellement le créole avec son entourage et plus tard le parle spontanément.

En outre, la situation de diglossie entraîne un autre phénomène qu'il faut prendre en considération dans le bilinguisme des enfants antillais. Elle se caractérise effectivement par l'usage d'une langue ou de l'autre en fonction du contexte de communication. Certaines circonstances impliquent l'usage de l'un des codes à

l'exclusion de l'autre, qui, de façon complémentaire, ne peut servir que dans les situations où le premier est exclu. Ainsi, les locuteurs diglottes ont peu l'occasion de développer des niveaux de langues équivalents dans chacune des langues puisqu'ils passent systématiquement de l'une à l'autre en fonction de chaque niveau. Le diglotte n'accède pas aux niveaux les plus familiers dans la langue haute, en occurrence le français, alors que dans la langue basse, le créole, le recours à un niveau soutenu est beaucoup plus problématique. Il ne s'agit pas de conclure ici qu'il existe un langage familier en créole et à un langage soutenu en français, mais plutôt que certaines connaissances s'expriment plus facilement et spontanément dans l'une ou l'autre des langues du bilingue. La construction du bilinguisme français/créole chez les enfants guadeloupéens est donc fortement complexe, auquel s'ajoute, sur le plan affectif, une insécurité importante dans la communication (Fauquenoy-St Jacques, 1988 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992). En effet, l'insécurité se traduit par un renoncement à effectuer les opérations permettant d'organiser le contenu du discours et des difficultés de mise en œuvre des procédures de gestion de la communication (Dorville, 1994). L'ensemble des travaux présentés dans la thèse d'Alain DORVILLE (1994) cherche à mettre en évidence la part que peut jouer l'insécurité dans les difficultés de communication. « *Le concept d'insécurité désigne le produit du contact d'un sujet et d'une situation lorsque les contraintes cumulées dans la situation sont excessives par rapport aux capacités que le sujet a de les assumer. Les manifestations de l'insécurité qui s'observent en dehors du contenu du discours et de la langue sont désignées par le concept d'insécurité communicative. Celles qui s'observent à travers la (ou les) langue(s) ou qui concernent l'organisation des éléments verbaux représentent l'insécurité langagière* » (Dorville, 1994, p.6).

Il est nécessaire de considérer que « *le déroulement linéaire du langage est tel qu'un même locuteur ne peut parler en même temps deux langues. Un choix s'impose toujours à lui : 1) Parler l'une ou l'autre langue (alternance de codes) ; 2) Parler une langue tierce qui résulte du mélange des deux langues en question (mélange de codes)* » (Bernabé, 1997, p.14). Le choix linguistique qui s'impose dans les situations de communication génère parfois une inhibition verbale du créole et des problèmes psycholinguistiques chez les enfants (Labelle-Robillard, 1972 ; Confiand, 1993 ; Chevy-Ezelin, 1999). Ce renoncement intentionnel à parler la langue vernaculaire génère des troubles de la parole chez les jeunes Antillais à l'école. Le contexte et le processus d'acquisition des langues des enfants guadeloupéens paraît bien différent de celui des enfants métropolitains vivant dans une cellule familiale où l'on parle uniquement le français. L'apprentissage de plusieurs langues procure une ouverture d'esprit, facilite l'apprentissage d'autres langues, favorise l'accès au pluriculturalisme. Certains travaux montrent, par exemple, que la conscience syntaxique et la reconnaissance des mots sont plus développées chez des enfants scolarisés dans un site bilingue comparativement à leurs pairs en établissements monolingues (Demont, 2001). Cependant, s'il n'est pas maîtrisé par manque d'apprentissage, par une restriction de l'emploi d'une des langues, le bilinguisme peut se révéler soustractif et engendrer des problèmes linguistiques ou affectifs chez les individus.

### **II.3.3. PROBLEMES LINGUISTIQUES A L'ECOLE**

En Guadeloupe, au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la plupart des enfants communiquaient en créole dans leur environnement social et ils ont été confrontés dans l'enceinte scolaire à une langue nouvelle et une culture étrangère. « *A l'école, l'enfant créolophone est muet* » (Bebel-Gisler, 1981, p.162). « *L'échec scolaire menace en priorité ceux qui paraissent être les plus créolophones de langue maternelle* » (Romani, 1994, p.89). De

nombreux enfants créolophones se sont donc trouvés en situation d'échec scolaire, d'une part, car les méthodes d'apprentissage sont calquées sur celles de la Métropole. Et d'autre part, parce que l'institution scolaire ne tient pas compte de leurs spécificités sociolinguistiques et culturelles. L'échec scolaire se traduit par des mauvais résultats et un abandon rapide des études.

Commençons par présenter le cas des enfants haïtiens au Québec, exemple qui symbolise la situation de l'enfant créolophone dans un système éducatif francophone. « *La connaissance de la langue du pays étant nécessaire à une bonne insertion dans le système scolaire, il est impossible de cerner les causes d'échecs chez l'écolier haïtien sans prendre en considération les problèmes linguistiques auxquels il fait face. La maîtrise du code linguistique est nécessaire non seulement pour les acquisitions intellectuelles mais encore pour faciliter le processus d'intégration dans une situation donnée. La vérité est que pour la grande masse des Haïtiens, le créole est la langue maternelle tandis que le français est la langue d'enseignement* » (Pierre-Jacques, 1980, pp.29-30). Les difficultés d'apprentissage relevées dans leur scolarité s'expliquent « *par une incompréhension de la langue française et par une déficience au niveau du vocabulaire* » (Pierre-Jacques, 1980, p.30). « *Certains troubles au niveau de la référence spatio-temporelle et de l'abstraction semblent provenir de cette confrontation linguistico-conceptuelle des deux langues* » (Pierre-Jacques, 1980, p.28). « *Les enfants haïtiens n'ont pas les mêmes constances du point de vue de l'orientation spatiale, dit un psychologue* » (Pierre-Jacques, 1980, p.28). Au niveau des enseignants, « *la plupart se plaignent du fait que l'écolier haïtien n'ait pas la notion du temps* » (Pierre-Jacques, 1980, p.35). Les élèves créolophones confrontés à un système éducatif francophone rencontre donc certaines difficultés qui semblent être d'ordre linguistique, conceptuel et culturel.

L'objectif final d'une enquête de R. DAMOISEAU (1990) était « *de dresser un inventaire des difficultés rencontrées par les élèves-maîtres dans l'utilisation du système aspecto-temporel du français, de tenter d'expliquer ces difficultés en cherchant éventuellement les causes dans des interférences avec le système aspecto-temporel du créole haïtien, d'élaborer enfin un certain nombre d'exercices reposant sur une démarche contrastive pour permettre aux élèves-maîtres d'améliorer leurs compétences en ce qui concerne le système aspecto-temporel du français* » (p.66). L'auteur révèle que « *le fait que la notion de temps passé, dans le système créole, ne coïncide pas strictement avec le temps physique explique que le créolophone ne soit pas toujours conscient du principe de fonctionnement du plus-que-parfait, à savoir l'éloignement du point d'achèvement du procès par rapport à l'acte de parole. Le plus-que-parfait, présentant clairement la marque du passé antéposée au verbal sur l'auxiliaire est alors, en tant qu'authentique forme du passé, préféré tout naturellement au passé composé. Il s'impose donc d'élaborer une stratégie devant l'apprenant créolophone à prendre conscience de la valeur « passée » du passé composé. Il conviendra de faire assimiler, par des exercices appropriés, les valeurs respectives du plus-que-parfait et de l'imparfait* » (pp.91-92).

Au passé composé, l'auxiliaire est conjugué au présent et ajouté à un participe passé. Ainsi, l'individu créolophone préfère utiliser le plus-que-parfait car l'auxiliaire porte la marque du passé comme en créole. « *An té manjé* », équivalent de « *j'ai mangé* » en français, est traduit par « *j'avais mangé* ». Ce problème est repris par VERNET (1990) : « *La pratique du Plus-que-parfait en Haïti témoigne nettement de cette compréhension différente de la relation entre les éléments de temps. Tandis que le Français de France comprend le plus-que-parfait comme fait passé par rapport à un autre fait passé, en Haïti le plus-que-parfait correspond à un seul fait passé mais perçu comme assez éloigné dans le temps* » (p.133).

Ici, les auteurs insistent sur le problème de confrontation entre deux systèmes verbaux fonctionnant différemment et de deux cultures dans l'apprentissage. Ces études montrent que la langue maternelle structure la pensée et les représentations temporelles des individus et que l'apprentissage de la langue de l'école peut poser certains problèmes si l'enseignement n'organise pas le bilinguisme des individus en vue de stabiliser leur compétence bilingue. « *L'image corporelle, le temps, l'espace, à côté d'autres aspects de la vision du monde au sein d'une culture, au niveau le plus fondamental et le plus résistant au changement, sont modelées dans l'intimité du foyer par le processus de socialisation* » (Labelle-Robillard, 1972, p.196).

Le problème de la langue de l'école et de celle de l'enfant est mis en relief dans un roman de Pierre CHAMOISEAU (1994) intitulé « *Chemin d'école* ». Il raconte l'histoire d'un enfant antillais qui découvre l'école et la langue qu'on utilise pour enseigner : « *Et là, le négryllon prit conscience d'un fait criant : le maître parlait français. Sa mère utilisait de temps à autre des chiquetaillies de français... Et ses paroles françaises étaient des mécaniques qui restaient inchangées. Son père déroulait un français d'une manière cérémonieuse qui n'en faisait pas une langue, mais un outil ésotérique pour créer des effets. Quant aux grands, leur expression naturelle était créole. Tout le monde était créole. Le français était quelque chose de réduit qu'on allait chercher sur une sorte d'étagère, en dehors de soi, mais qui restait dans un naturel de bouche proche du créole. Proche par l'articulation. Par les mots. Par la structure de la phrase. Mais là, avec le maître, parler n'avait qu'un seul et vaste chemin. Et ce chemin français se faisait étranger. L'intonation changeait. Des mots plus ou moins familier se mettaient à sonner différents. Ils semblaient provenir d'un lointain horizon et ne disposaient plus d'aucune proximité créole. Les images, les exemples, les références du maître n'étaient plus du pays. Le maître parlait français. Le négryllon, dérouté, comprit qu'il ignorait cette langue. La tite-voix babilleuse de sa tête maniait une autre langue, sa langue-maison, sa langue-manman, sa langue non-apprise, intégrée sans contraintes au fil de ses désirs du monde* » (pp.63-65).

Même si les enfants tendent à être de plus en plus francophones, il semblerait que la perspective de transformer les normes linguistiques du système éducatif en Guadeloupe le plus tôt possible serait favorable à leur intégration dans l'école et à leur réussite scolaire. Mais cette proposition est loin de faire l'unanimité et d'être acceptée par l'ensemble des acteurs du système éducatif. La première conséquence de ce refus de complémentarité et d'alternance entre le français et le créole, dès l'école maternelle, est le mélange des langues pour imposer la langue nationale tout en gardant et en utilisant des mots créoles ou des constructions grammaticales créoles.

Raphaël CONFIANT (2001) définit un créolisme comme « *une intrusion subreptice de la langue dominée au cœur même de la langue dominante* » (p.1). Beaucoup de maîtres affirment utiliser ces interférences de manière empirique, y compris dans la gestion des relations avec les enfants, sitôt qu'ils sont sensibles à la nécessité d'interactions fécondes dans les processus d'apprentissage (Giraud, Manesse et Gani, 1997). Cette manière de parler est révélatrice du phénomène de continuum linguistique rencontré dans les productions verbales.

Au lieu d'aider les enfants à connaître chaque langue et à apprendre à les séparer, ils apprennent à les mélanger et cela occasionne : des interférences au niveau phonologique, grammatical, lexical et sémantique entre les deux codes (Bebel-Gisler, 1981) ; l'absence des fonctionnels « *que* » et « *à* » en français (Fauquenoy St-

Jacques, 1988) ; une désorganisation du système de formulation de la pensée (Romani, 1997) ; des difficultés de compréhension (Giraud, Gani et Manesse, 1981) ; des troubles de l'expression orale (Chevry-Ezelin, 1999) ; des difficultés d'apprentissage dues à l'incompréhension de la langue française et à une déficience au niveau du vocabulaire (Pierre-Jacques, 1980) ; des problèmes psychologiques (Labelle-Robillard, 1972 ; Confiant, 1993) ; des difficultés d'ordre morphologique ou syntaxique ; des problèmes de référence spatiale ou temporelle provenant de confrontations linguistico-conceptuelles différentes ; des difficultés au niveau de l'abstraction du langage, de l'orientation dans l'espace et de la notion de temps (Pierre-Jacques, 1980) ; une inhibition verbale, sorte de réticence relationnelle à s'exprimer en créole (Chevry-Ezelin, 1999) ; une insécurité langagière étendue chez la population antillaise (Fauquenoy St Jacques, 1988 ; Giraud, Gani et Manesse, 1981 ; Dorville, 1994).

Ce premier chapitre d'ordre sociolinguistique et institutionnel a décrit la situation sociolinguistique des Antilles françaises comme un ensemble complexe s'étendant entre l'usage, la complémentarité et l'interférence de deux codes linguistiques au sein des conversations. Dans la société et à l'école, chaque langue joue un rôle particulier et cette situation impose aux enfants antillais la construction d'un bilinguisme français/créole. Nous présentons par la suite les objectifs de l'EPS, afin de définir les types de connaissances à acquérir et de prendre en considération les spécificités des individus antillais dans un modèle d'analyse du bilinguisme dans les apprentissages moteurs en Guadeloupe.

## CHAPITRE II

### LE BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS AUX ANTILLES FRANÇAISES

---

Ce deuxième chapitre présente, dans un premier temps, les particularités d'une discipline scolaire : l'Éducation Physique et Sportive. Ensuite, nous définissons les objectifs éducatifs visés par son enseignement et, après avoir mis en évidence le rôle du langage au cours des apprentissages moteurs, nous proposons un cadre épistémologique, une approche théorique et un modèle d'analyse en vue d'appréhender les processus verbaux, cognitifs et moteurs sollicités dans ce type d'apprentissage chez des individus bilingues. En dernier lieu, nous formulons nos hypothèses générales de travail, rectrices de nos investigations.

#### I. L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

##### I.1. DEFINITION

Le sens commun définit l'éducation comme l'action d'une culture sur une nature. C'est une aide et une technique qui vise la mobilisation de multiples aptitudes chez un individu dans le but de les développer et de les transformer en capacités par apprentissage. L'objectif final de l'éducation est l'acquisition de nouvelles connaissances et de valeurs, ainsi que la maîtrise de certaines habiletés.

Dans le cadre de l'éducation physique et sportive, les connaissances et les habiletés à acquérir sont multiples et variées. « *L'éducation physique et sportive s'alimente ainsi de savoirs d'horizons scientifiques différents qu'elle doit tenter d'articuler* » (Léziart, 1997, p.65). A travers cette discipline scolaire, les apprenants développent leurs capacités physiques, acquièrent des habiletés motrices, la faculté de gérer leur potentiel et leur vie physique, accèdent à la connaissance des différentes activités physiques et sportives, se familiarisent avec le vocabulaire sportif, technique et tactique de chaque activité. Cette discipline scolaire représente également pour les élèves un lieu d'épanouissement personnel, de créativité et de socialisation. « *L'inscription scolaire de l'EPS l'a conduit à adjoindre à la transmission des techniques, qui n'est jamais stricte, des savoirs de et sur les activités physiques et sportives enseignées. Elle développe également des manières d'être, de faire, de sentir, de se penser, de se mouvoir, d'être avec les autres* » (Léziart, 1997, p.68).

L'EPS constitue donc, en premier lieu, un « *objet d'enseignement* » car elle se compose d'un ensemble d'activités et d'objets de connaissance à apprendre afin de réaliser une conduite motrice et de comprendre la signification de ses actions dans une situation précise. « *L'éducation physique est une pédagogie des conduites motrices. La notion de conduite motrice confère donc à l'éducation physique son unité* » (Léziart, 1997, p.65). C'est également « *un moyen d'éducation* » puisqu'en pratiquant l'EPS, l'élève doit atteindre certains objectifs éducatifs précis et diversifiés. L'enseignant fait de l'EPS une activité éducative qui vise l'apprentissage de pratiques sociales et le développement de l'efficacité motrice. Et enfin, l'EPS constitue « *une pratique sociale* », dans le sens où elle favorise la socialisation, le travail en groupe et la pratique d'activités présentes à l'extérieur

de l'enceinte scolaire dans le cadre associatif et culturel. Les perspectives fixées par le Ministère de l'Education Nationale concernant l'EPS accentuent les spécificités de cette discipline scolaire.

Dans son discours en 2001, M. Jack LANG, Ministre de l'Education Nationale, déclare que les disciplines sportives sont des moyens efficaces pour intervenir dans la lutte contre l'échec scolaire. Elles peuvent aider à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et contribuent de façon évidente et déterminante au développement des potentialités de chacun. Le sport a une valeur éducative et constitue un champ dans lequel les jeunes peuvent s'exprimer physiquement, moralement, émotionnellement, socialement et verbalement. Par exemple, lors d'une phase de jeu en sports collectifs, l'enfant a la possibilité d'effectuer des mouvements adaptés à une activité, de mettre en pratique des habiletés motrices en respectant un ensemble de normes et de règles de conduite au sein d'un groupe, tout en ayant des interactions verbales et sociales avec les autres participants.

En ce sens, l'EPS est une discipline complète et complexe. L'Education Nationale prévoit une obligation de son enseignement à l'école primaire, l'acquisition de compétences et de savoirs propres aux activités physiques et sportives au collège, l'officialisation de l'EPS dans toutes les séries au lycée, la rénovation des contenus des DEUG STAPS à l'université et la création d'une section d'école normale supérieure en EPS (formation initiale et continue, recherches). Ces choix ministériels témoignent de la place importante et particulière de l'EPS dans le système éducatif et du rôle continu qu'elle doit exercer dans le cursus scolaire et le développement des individus. Autrement que les autres matières enseignées, l'EPS sollicite et met en mouvement le corps de l'élève, travaille sur les sensations, la perception, les émotions et l'affectivité. Le type de savoir à acquérir concerne plus particulièrement le corps et ses déplacements. « *En EPS, l'élément symbolique qui intervient entre le professeur et l'élève est moins un savoir que le corps* » (Postic, 1994, p.11). De plus, l'enseignement de cette discipline se déroule hors des salles de classe et fait principalement appel à l'oral. Toutes ses spécificités font de l'EPS, une discipline à part et un espace particulier dans l'école. La mission de l'école, lorsqu'elle traite des habiletés motrices, vise à la transmission de connaissances performantes donnant un réel pouvoir sur la vie.

## **I.2. LES CONNAISSANCES EN EPS**

L'enseignement de l'EPS tend à développer des compétences spécifiques, dépendantes des aptitudes de chaque individu, en vue d'organiser l'acquisition d'habiletés motrices propres à une activité physique et sportive et transférables à d'autres domaines. Autrement dit, en fonction des élèves, l'enseignant d'EPS met en place un processus éducatif visant l'appropriation d'un ensemble de moyens pour atteindre un but et la réalisation d'une tâche motrice précise. Il enseigne plus particulièrement des techniques sportives spécifiques à une activité. Ainsi, un enfant en EPS doit maîtriser son activité physique, progresser sur le plan moteur et cognitif, s'insérer socialement, et enfin apprendre le vocabulaire technique et sportif. Cet apprentissage permet d'acquérir plusieurs types de connaissances correspondant à des modes différents d'acquisitions, de représentations ou de traitements de l'information, ainsi qu'à divers domaines d'applications et d'activités (Famose, 1996).

Les connaissances fondamentales en EPS sont de type : déclaratif, procédural et moteur (ou habiletés motrices). Les connaissances déclaratives, dites informations verbales, constituent l'ensemble de connaissances

verbales stockées en mémoire à long terme des faits, des théories, des événements, des objets, des gestes, etc... En EPS, il s'agit de connaître les règlements et les techniques des activités physiques et sportives, les appellations des instruments utilisées et de leurs parties, des buts du jeu, des stratégies, des types d'action... « *Les connaissances déclaratives concernent les connaissances sur quelque chose, sur le monde, c'est-à-dire sur les propriétés des objets, des faits et des règles qui organisent ces ensembles. On peut les résumer sous le vocable « savoir que »* » (Fleurance, 1991, p.90).

Les connaissances procédurales, dites habiletés intellectuelles, représente, quant à elle, la connaissance de l'individu concernant la manière dont il doit s'y prendre pour réaliser différentes tâches et mobiliser les ressources dont il dispose (Famose, 1996). « *Les connaissances procédurales concernent les actions qu'un individu peut mettre en œuvre pour atteindre ses buts. Elles concernent plutôt « savoir comment faire » et intègrent les propriétés sur lesquelles s'exercent l'action* » (Fleurance, 1991, p.90). Ces connaissances sont susceptibles d'être utilisées par le système moteur de l'individu afin de réaliser une conduite motrice adaptée à la situation. « *En neurosciences on parle d'« activité procédurale » qui contrôle l'adaptation de séquences motrices connues (préprogrammées ou apprises) à des circonstances spécifiques. La compétence procédurale est la faculté d'un sujet à choisir un ensemble gestuel et à prévoir les modalités techniques et conventionnelles de sa réalisation* » (Mons, 1996, pp.50-51).

Concernant le troisième type de connaissances, appelées habiletés motrices, elles sont considérées par FAMOSE (1996) comme l'essence même de l'EPS. Celles-ci se définissent principalement par rapport à une progression de la performance motrice, une amélioration de la coordination, une augmentation de la qualité et de la quantité de mouvements appropriés, l'acquisition de techniques corporelles. Elle constitue la capacité d'un individu à réaliser une action avec un maximum de réussite et un minimum d'efforts. Trois autres types de connaissances complémentaires peuvent être signalées : la notion de « *métacognition* » se rapprochant de celle de « *savoirs* », celle de « *connaissance stratégique* » relevant du domaine de la tactique en sport, et celle de « *connaissance affective* » reflétant les expériences affectives, ainsi que les émotions et les sentiments éprouvés lors des différentes activités et gardés en mémoire.

L'EPS cherche à mettre en place une démarche éducative visant principalement l'appropriation de connaissances de type verbal, procédural et moteur en vue d'acquérir un certain niveau d'habileté dans une ou plusieurs activités sportives et la possibilité de gérer son potentiel physique. La relation établie entre l'enseignant et les élèves rend possible ces acquisitions et s'appuie essentiellement sur le langage et l'action. Quelle place et quelles fonctions le langage assume-t-il au cœur de cette interaction ?

### **I.3. LA PLACE DU LANGAGE EN EPS**

La relation pédagogique représente « *l'ensemble des phénomènes d'échanges, d'influences réciproques, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés* » (Hess et Weigand, 1994, p.7). Différentes positions peuvent être adoptées pour envisager l'interaction entre le professeur et les élèves en EPS. « *La relation pédagogique place le savoir entre l'enseignant et l'élève. L'appellation enseignant-enseigné marque la position dominante de l'enseignant. Quant à la relation éducative, elle ne se réduit pas à la transmission ou à l'appropriation d'un savoir, elle se caractérise par la rencontre de deux êtres qui vont se découvrir et se*



*connaître dans le temps, agir par leurs personnalités. La relation éducative cherche à présenter les facteurs psychologiques qui agissent dans cette rencontre »* (Postic, 1994, p.11). C'est pourquoi, nous préférons la notion de relation éducative à celle de relation pédagogique.

Ce terme relève l'importance des processus psychologiques et sociaux symbolisant le dynamisme de la relation entre enseignant et élèves, mais aussi entre les élèves. « *La relation pédagogique est d'abord une relation éducative entre l'équipe enseignante et les élèves, mais aussi entre les élèves entre eux puisque les plus vieux ont des responsabilités vis-à-vis des plus jeunes* » (Hess et Weigand, 1994, p.55). Elle repose en partie sur l'autorité de l'enseignant et la confiance des élèves envers celui-ci. L'autorité permet à l'enseignant de contrôler et d'orienter l'activité de ses élèves. Tandis que la confiance facilite la mise en œuvre des différentes stratégies pédagogiques et l'engagement des élèves dans une tâche. Cette interaction sociale comprend un acte d'enseignement (enseignant/savoir), de formation (enseignant/élèves) et d'apprentissage (élèves/savoir) qui exige la transmission d'informations et la mise en place d'un système de communication commun entre les individus.

Au sein de la relation éducative en EPS, l'enseignant dispose de différents formats pour présenter les tâches motrices et les exercices aux élèves (démonstration, fiche écrite, enregistrement vidéo, schémas, consignes verbales...). Ces informations renseignent l'élève sur l'action à réaliser et sur ses conduites motrices. Elles sont de type externe. Elles proviennent des perceptions visuelles et auditives proposées par l'enseignant et interprétées par les élèves, autrement dit de ce qu'ils voient et entendent, ou de ce qu'on leur montre et de ce qu'on leur dit. L'information peut également être interne et provenir des perceptions proprioceptives somesthésique, kinesthésiques et affectives du sujet, autrement dit de ce qu'il ressent au cours de sa pratique physique.

Dans cette prise d'informations multiples, la parole est un canal d'informations prioritaire et privilégié. « *La parole de l'enseignant structure le dispositif, autant par la position prise dans le champ de la classe que par le sens des mots énoncés* » (Hess et Weigand, 1994, p.145). La communication verbale constitue un élément principal et fondamental dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en EPS, tout comme au sein des autres disciplines scolaires. Certains auteurs étayent une didactique de la parole en édifiant différents niveaux de parole capables de renseigner l'enseignant sur l'état de développement des connaissances et du savoir-faire des élèves (Lagard, Laporte, Molinario et Picard, 1995). Les différents niveaux de parole, tels que la parole logique, poétique, critique, existentielle ou de mémoire, constituent « *des instruments de mesure dont dispose l'enseignant pour vérifier le niveau de connaissance et de compréhension de ses élèves* » (Molinario, 1995).

L'enseignant d'EPS s'appuie sur la parole pour dispenser des connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles. Il adapte son langage en fonction des connaissances des élèves, de leurs aptitudes, de leur niveau de compréhension. Cette démarche tente d'optimiser la transmission d'informations, la réalisation des objectifs visés et l'acquisition de connaissances. L'utilisation par l'enseignant d'un langage adapté au public enseigné est déterminante pour favoriser les apprentissages.

Il s'agit de considérer le langage comme une activité de nature psychologique dans l'apprentissage, dont l'usage peut accroître les capacités de l'individu à réaliser une conduite motrice en faisant émerger d'une action,

une signification singulière pour l'acteur. Les travaux de VYTGOTSKY (1997) ont justement mis en évidence ce rôle fondamental et social du langage de l'enseignant dans l'apprentissage, les progrès et le développement de l'enfant. La notion de « *zone proximale de développement* » caractérise les différences que l'on peut observer dans le développement d'un enfant qui a reçu ou non l'aide d'un adulte. Elle désigne « *l'écart qui sépare ce qu'un apprenant est capable de faire par ses propres moyens seulement, de ce qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'un partenaire plus compétent* » (Py, 1994, p.140). La théorie de cet auteur insiste sur la fonction sociale du langage, de la langue et de la culture dans le développement de l'enfant et dans ses apprentissages qu'ils soient langagiers, cognitifs ou moteurs. La zone proximale de développement représente également la capacité de l'apprenant à utiliser l'information disponible en vue d'acquérir une certaine habileté.

Différentes formes de langage, ou manière de présenter une tâche motrice ont été identifiées en EPS. Le langage « *technique* » s'appuie sur le vocabulaire spécifique propre à chaque activité physique et sportive. Le langage « *analytique* », décrit et explique verbalement la réalisation des mouvements sur des bases anatomiques et biomécaniques et découpe l'action en plusieurs étapes. Le langage « *métaphorique* » présente l'action à réaliser sous forme d'images, de sensations. Le langage « *psychologique et pédagogique* » rassemble les interventions verbales de l'enseignant en vue de relever le niveau d'attention et de motivation des élèves, ainsi que pour agir sur le plan métacognitif de l'apprenant. Ces différentes formes de langage constituent des manières de présenter l'information verbale, mais elles suivent toutes le même objectif. « *Qu'il ait recours aux données de la recherche, aux métaphores ou aux schémas modélisant, le langage de l'éducation a toujours l'enjeu de réduire l'incertitude du système d'enseignement afin de favoriser la réussite des élèves* » (Mons, 1996, p.70). Cette diminution de l'ambiguïté au sein de la relation éducative en EPS exige le recours à un langage commun et adapté, ainsi qu'à des significations partagées entre l'enseignant et les élèves.

Prenons un exemple. S'élaner pour sauter à pieds joints sur un mini-trampoline constitue une tâche motrice qui peut être présentée différemment par un enseignant à ses élèves en fonction de leurs connaissances, de leur niveau et de leurs aptitudes. Les novices ont besoin d'un langage concret et précis, contrairement aux experts capables de comprendre et d'utiliser un langage abstrait et technique. Ainsi, bien souvent, le type de langage utilisé par l'enseignant pour présenter verbalement une tâche motrice est étroitement lié au niveau de l'individu dans l'activité. Le niveau de performance motrice d'un sujet a d'ailleurs été corrélé à son niveau de connaissance déclarative dans l'activité (Famose, 1996). Ainsi, les connaissances verbales et les performances motrices d'un individu ont un développement concomitant. Cela suppose une adaptation de la part de l'enseignant au niveau du langage en fonction des connaissances verbales et motrices des apprenants dans une activité.

Si l'enseignant use d'un langage technique avec des initiés, il présentera la conduite motrice de la manière suivante : « *Prise d'élan dynamique et progressive avec appel au centre de la toile* ». S'il a recours au langage analytique : « *il faut courir et accélérer pour sauter à un pied avant le trampoline et à deux pieds sur le trampoline* ». S'il s'appuie sur un langage métaphorique : « *il faut courir de plus en plus vite et sauter sur le trampoline comme si vous sautiez dans une flaque d'eau pour éclabousser tout le monde* ». Et enfin, en utilisant un langage psychologique et pédagogique, la tâche pourrait être présentée de la manière suivante : « *Il faut bien réfléchir à ce que vous allez faire, restez concentrer, essayez d'accélérer petit à petit et bien sauter à deux pieds sur le trampoline* ».

Trois moments essentiels d'utilisation du langage en EPS ont été identifiés : avant, pendant et après l'action des élèves. Avant l'action, les consignes de l'enseignant constituent des contenus d'enseignement, des critères de réalisation et de réussite, des instructions en vue de réaliser la tâche prescrite. Elles déterminent généralement la représentation du problème moteur, la sécurité et l'organisation de la séance. Pendant l'action, l'enseignant met l'accent sur ce qu'il faut faire en utilisant des interjections, des onomatopées pour rythmer, indiquer et soutenir la qualité et l'intensité du mouvement. Ces consignes tentent de structurer dans le temps la conduite motrice de l'élève tout en régulant l'intensité et la direction de celle-ci. Autrement dit, elles précisent les moments d'exécution et la manière de réaliser les différents mouvements adaptés à l'action recherchée. Après l'action, l'enseignant cherche à fournir à ses élèves des informations sur leurs conduites motrices sous forme de feed-backs. Il leur propose une connaissance du résultat de leur action. Il rappelle les principales informations, les objectifs de la séance et il insiste sur la mémorisation des connaissances abordées. Il peut également présenter le contenu des prochaines séances afin de faire prendre conscience à l'enfant de la démarche adoptée et des progrès envisagés. Ainsi, en EPS, les consignes verbales reposent sur différentes formes de langage et apparaissent à des moments distincts dans l'apprentissage. Elles se composent généralement d'instructions et de modèles donnés avant l'exécution, de guidage sous forme d'information pendant l'action facilitant l'acquisition d'habiletés motrices, de feed-backs après l'exécution. Ces interventions verbales sont essentielles car « *les enfants et les adolescents attendent de leur enseignant une aide technique dans la définition de leur projet, dans l'organisation de leur apprentissage et un soutien dans leur effort (stimulation, encouragement, reconnaissance de leur progrès). Ils veulent avoir des points de repère indispensables à tout apprentissage* » (Postic, 1994, p.12). L'enseignant utilise le langage pour présenter les différentes tâches motrices aux élèves, pour réguler leur activité motrice et pour leur proposer une connaissance du résultat de leurs actions. Son emploi permet à l'enfant de maîtriser sa langue, d'accroître son vocabulaire, et à l'enseignant, le transfert des informations, la vérification active des connaissances, et l'élaboration de significations partagées (Testu, 1991).

L'EPS apparaît comme un lieu où le corps est mis en jeu hors des salles de classe, où les connaissances à acquérir sont de type verbal, procédural et moteur, et enfin, où l'adaptation du langage de l'enseignant à celui des apprenants est déterminante dans le processus de transmission et d'acquisition de connaissances. Le niveau de connaissance de type verbal et moteur des apprenants doit être pris en considération et servir de base à l'adaptation et à l'élaboration de contenus et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Le langage de l'enseignant doit s'adapter aux différents publics enseignés, aux objectifs visés et aux moments d'apparition. Qu'en est-il dans une situation de diglossie où la majorité des élèves sont des individus bilingues ? Comment les enseignants d'EPS aux Antilles françaises adapte-t-il leur langage et la présentation des consignes face aux spécificités sociolinguistiques du public scolarisé ? La langue vernaculaire constitue-t-elle une autre forme de langage utilisée en EPS aux Antilles françaises ?

## **II. PROBLEMATIQUE GENERALE**

« *Tous les didacticiens se posent les mêmes questions quelle que soit la matière : comment l'enfant apprend-il ? Comment réaliser des dispositifs pédagogiques en fonction de ce que l'on sait des processus d'apprentissage des élèves ?* » (Postic, 1994, p.12). Notre questionnement porte plus particulièrement sur les apprentissages moteurs chez des enfants bilingues en situation de diglossie. Le problème soulevé dans ce travail concerne l'usage et

l'influence des langues dans un contexte plurilingue au sein des pratiques physiques et sportives. Comment l'élève apprend-il en EPS en Guadeloupe ? La langue utilisée pour présenter les consignes verbales peut-elle influencer le fonctionnement psychologique et les performances d'un individu au cours de ses apprentissages moteurs ?

Notre problématique se limite cependant à la description et à l'explication des usages et des effets du français et du créole sur les apprentissages moteurs d'individus antillais. La perspective d'élaborer des stratégies didactiques à partir de ces connaissances n'est pas l'objet de ce travail. Nous nous intéressons, d'une part, à l'utilisation et aux fonctions de chaque langue au cours des pratiques physiques et sportives en situation de diglossie, et d'autre part, à l'impact de chacune des langues du bilingue sur les processus psychologiques sollicités au cours d'un apprentissage moteur. Les langues sont-elles utilisées de manière spécifique dans les pratiques sportives aux Antilles françaises ? Peuvent-elles avoir un impact particulier sur certains processus psychologiques mobilisés dans le processus d'apprentissage moteur ? Peut-on constituer un ensemble de connaissances susceptibles de nous éclairer sur les rapports entre les langues, les enfants et les apprentissages moteurs en Guadeloupe ? La démarche adoptée tente d'examiner, d'une part, les pratiques linguistiques au cours des apprentissages moteurs, et d'autre part, l'impact des langues sur les processus psychologiques impliqués dans cet apprentissage. L'objectif est de répondre à notre questionnement en agencant des données de terrain d'ordre clinique et des données de type expérimental, quant au bilinguisme dans les apprentissages moteurs aux Antilles françaises. Il s'agit, pour nous, d'appréhender un ensemble complexe d'interactions entre le créole, l'enfant et ses activités physiques et sportives par une analyse de l'usage de cette langue au cours des activités sportives, mais aussi, en comparant les effets respectifs du créole et du français sur les principaux processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage moteur.

*« Toute situation éducative peut être analysée selon des modes d'approche et des cadres conceptuels différents, selon, également diverses méthodologies »* (Postic, 1994, p.9). C'est dans cette logique que nous inscrivons notre travail. Nos perspectives d'investigations nous empêchent de restreindre notre champ de recherche à un seul domaine scientifique et à un seul type de méthodologie de recherche. Notre objet d'étude, de par sa complexité, est pluridisciplinaire. Les langues, l'environnement sociolinguistique, les individus, les processus psychologiques sont autant de variables à prendre en considération dans l'étude du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. C'est pourquoi, nous commençons par analyser l'environnement sociolinguistique des Antilles françaises et les pratiques linguistiques au sein des activités physiques et sportives en vue d'étudier, par la suite, dans un contexte défini, l'impact des langues sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues. Dans quels champs scientifiques pouvons-nous situer nos travaux ? Quelle approche théorique pouvons-nous adopter pour aborder ce problème dans toute sa complexité ? Quels types de méthodologie de recherches devons-nous employer ?

### **III. CADRE THEORIQUE**

Nous cherchons à comprendre et à expliquer plus spécifiquement l'emploi et l'impact de deux langues différentes sur l'activité verbale, cognitive et motrice d'individus bilingues au cours du processus d'apprentissage moteur. Il convient, à ce titre, de faire reposer nos travaux sur un cadre théorique général

appartenant à la Psychologie, appliquée au domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Cette ancienne branche de la Philosophie s'intéresse à l'étude de l'activité mentale, aux faits psychiques et fonde ses théories sur la notion de représentation. Actuellement, cette science est marquée par une grande diversité de centres d'intérêt, de positions théoriques et de méthodologies de recherche. Au niveau théorique, l'option comportementaliste considère que les changements de relation entre comportement-environnement influencent pensées et affects. L'option cognitiviste, à l'inverse, envisage les changements de pensée et de cognition comme déterminant sur les comportements face à l'environnement.

L'approche cognitivo-comportementale prend en considération le processus de traitement de l'information s'intéressant, d'une part, aux processus de pensée qui organisent la perception et interprètent la réalité, et d'autre part, aux interactions qui s'établissent entre les processus de pensée et les comportements moteurs et verbaux. L'approche de la cognition située (Durand et coll., 1999) perçoit une autonomie des processus responsables de l'action vis-à-vis des processus cognitifs et/ou des caractéristiques psychologiques et sociologiques des acteurs. Les approches cliniques discernent une interdépendance entre l'action et les processus inconscients véhiculés au cours des pratiques ou des explications verbales rendant compte de ces pratiques (Blanchard-Laville, 2001). L'approche ethno-archéologique (Alin, 1996) étudie les rapports qui lient le langage et l'action dans une analyse de pratique à travers le postulat d'une double autonomie : celle de l'action et celle du langage dont la pratique est la synthèse en usage. Il ressort de cet ensemble d'approches théoriques, différentes manières de concevoir l'autonomie, l'interrelation ou l'interdépendance des trois activités psychologiques principales sollicitées dans l'apprentissage moteur. Le langage, la cognition et l'action apparaissent comme des fonctions spécifiques de l'Homme et selon les approches, l'influence des unes sur les autres est envisagée différemment.

Au cours de l'apprentissage moteur, le langage permet la production et la compréhension d'énoncés. La cognition est généralement considérée comme l'activation de processus opérant sur les représentations (Bialystok et Jenkin, 1998), comme un ensemble d'opérations appliquées sur des symboles (Fodor et Pylyshyn, 2002). Elle suppose l'élaboration, la manipulation et la transformation de représentations mentales pouvant modifier le comportement du système. L'action repose sur l'organisation et la réalisation de conduites motrices. Sur le plan interne, au niveau de l'activité mentale, ces trois fonctions mettent en jeu respectivement des représentations verbales, des représentations cognitives et des représentations motrices. Sur le plan externe, elles peuvent être évaluées séparément le biais de performances verbales, cognitives et motrices dépendantes chacune de compétences spécifiques. Elles correspondent respectivement aux connaissances verbales, procédurales et motrices à acquérir au cours d'un apprentissage moteur. Chacune des activités psychologiques témoigne donc d'une certaine autonomie vis-à-vis de l'autre dans son organisation et son évaluation. Ainsi notre approche psychologique du langage, de la cognition et de l'action dans l'apprentissage moteur envisage, dans un premier temps, un fonctionnement autonome du système verbal, du système cognitif et du système moteur de l'individu au cours d'un apprentissage moteur.

En second lieu, nous envisageons une interrelation entre le langage, la cognition et l'action au cours du processus d'acquisition d'habiletés motrices. Les relations d'interdépendances établies entre celles-ci peuvent dépendre des étapes de l'apprentissage, de la situation et de la manière de présenter la tâche motrice. Si les apprenants partent d'une consigne verbale donnée par l'enseignant pour réaliser une action, on peut supposer que

les fonctions langagières de l'individu sont plus particulièrement sollicitées en premier, ensuite les fonctions cognitives traitent les informations reçues et les fonctions motrices entrent finalement en jeu pour effectuer une conduite motrice. Dans ce modèle de situation, ce sont les produits du système verbal qui, analysés par le système cognitif, permettront de fournir les éléments nécessaires au système moteur en vue de produire une réponse motrice. La langue peut-elle influencer les processus langagiers, cognitifs et/ou moteurs, ainsi que leurs produits respectifs chez des enfants bilingues dans cette situation d'apprentissage moteur ? C'est ce qui nous amène à analyser plus particulièrement l'usage et les effets des codes linguistiques au cours des pratiques d'activités physiques et sportives aux Antilles françaises. Le fonctionnement autonome de ces activités mentales sera défini ultérieurement à l'aide d'une approche théorique spécifique et appropriée à chacune d'elles. Notre approche est donc plurielle et s'inscrit dans le champ de la Psychologie.

Concernant le type de méthodologie de recherche, il existe principalement deux manières d'envisager le recueil de données en Psychologie, et en particulier, deux grands types de travaux et de disciplines scientifiques susceptibles d'expliquer le fonctionnement psychologique d'un individu. D'un côté, on retrouve la Psychologie du comportement et la Psychologie cognitive qui reposent classiquement sur des méthodes expérimentales, et de l'autre, on distingue des disciplines telles que la Psychologie Clinique, la Phénoménologie ou la Psychanalyse qui, elles, ont recours à des méthodes de recherche dites cliniques. Chacun de ces courants scientifiques est animé par des paradigmes différents, mais partage un intérêt commun : l'étude de l'activité mentale, psychique et comportementale chez l'Homme. Ces approches théoriques et méthodologiques sont susceptibles d'éclairer le fonctionnement langagier, cognitif et moteur de l'individu et de produire des connaissances concernant le bilinguisme dans les apprentissages moteurs.

L'approche clinique considère qu'à travers le langage, il est possible de connaître les raisons et les motivations qui ont poussé un individu à agir. Parler une langue étant une action dans le monde, on peut envisager, à travers cette approche qui repose sur des techniques d'entretiens, qu'un individu puisse s'expliquer verbalement sur son emploi de la langue vernaculaire au cours des pratiques physiques et sportives et sur ses choix linguistiques. *« Le mot se communique d'abord par l'image motrice, grâce à la réception sensorielle. Et il passe à l'acte, intérieurement ou extérieurement, par la transmission motrice. C'est ce que le verbe - le mot clef du langage - exprime par excellence. Ce n'est donc pas la connaissance du mot qui est première ; ni son identification par rapport à l'être ou à la chose qu'il représente. C'est d'abord un certain usage que le sujet peut en faire immédiatement, par l'intervention de son corps, par le mouvement, le geste ou le comportement d'ensemble. En ce sens, la parole est d'abord un acte en puissance. Et le mot prend son sens, en premier lieu, par sa possibilité de s'insérer comme action dans le monde extérieur »* (Leif, 1981, p.19).

Cette méthodologie de recherche permet de repérer l'usage de la langue vernaculaire au cours des pratiques physiques et sportives et d'identifier les éventuels effets de celle-ci sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues dans le discours des intervenants. Par ailleurs, l'approche expérimentale est susceptible, quant à elle, d'évaluer l'impact de la langue sur les différents processus psychologiques mis en jeu par un individu lors d'un apprentissage. Dans le champ de la psychologie cognitive, elle offre la possibilité d'étudier les différentes activités mentales mises en œuvre à l'intérieur des grandes fonctions humaines comme l'apprentissage. Ainsi, le recours à plusieurs méthodologies de recherche nous semble pertinent dans l'analyse de notre objet d'étude. Mais cette double approche méthodologique n'est pas sans engendrer des problèmes

épistémologiques concernant l'interprétation et la mise en relation des données recueillies. L'utilisation de deux approches méthodologiques, dans le respect de leur paradigme théorique respectif, nous paraît cependant nécessaire en vue d'étudier l'influence de la langue sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues en situation de diglossie. Cet objet d'étude constitue un ensemble complexe qu'il s'agit de décrire dans sa globalité. Nous ne tenons pas à privilégier, dans notre travail, des connaissances issues de protocoles expérimentaux vis-à-vis de connaissances provenant de la pratique ou inversement. Cependant, mettre à l'épreuve des faits des éléments de réponse proposés par les praticiens concernant les effets des langues sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues nous paraît être une démarche complémentaire.

Notre méthodologie de recherche doit s'adapter aux spécificités de notre objet d'étude afin d'extraire un maximum d'informations et de connaissances concernant le bilinguisme dans les apprentissages moteurs en Guadeloupe. Cette démarche se justifie par le fait qu'il existe peu de théories et de travaux, cliniques ou expérimentaux, concernant l'influence de la langue sur le processus d'acquisitions motrices aux Antilles françaises ou dans un autre contexte. C'est pourquoi nous élaborons une approche exploratoire et pluridisciplinaire, ainsi qu'un modèle d'analyse de l'apprentissage moteur adapté au bilinguisme de notre population d'étude.

#### **IV. VERS UN MODELE D'ANALYSE DU BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS**

Un modèle se définit comme une « *simulation abstraite d'un donné d'expérience. Mais une simulation est toujours plus ou moins fidèle. Autrement dit, un modèle scientifique ne peut jamais rendre compte du réel dans son intégralité. Il offre nécessairement une représentation quelque peu idéalisée ou simplifiée de son objet ; il construit une vision « exemplaire » de la réalité* » (Berrendonner, 1982, p.15). Les limites de ce type de notion étant désormais fixées, nous précisons que le modèle proposé par la suite ne s'intéressera qu'aux processus verbaux, cognitifs et moteurs impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice.

Nous éclairons, dans un premier temps, la relation entre le langage, la motricité et l'imagerie mentale dans le développement de l'enfant, afin de définir la notion apprentissage moteur dans le cadre de la psychologie. Ensuite nous présentons trois théories susceptibles d'expliquer le fonctionnement des différents processus étudiés dans l'apprentissage moteur. Et, en dernier lieu, nous élaborons un modèle d'analyse de l'apprentissage moteur prenant en considération le bilinguisme des individus.

##### **IV.1. RAPPORT ENTRE LANGAGE ET MOTRICITE**

Le langage et la motricité chez l'enfant sont deux activités distinctes constituant les bases fondamentales du développement ontogénétique de l'individu. Cependant les frontières qui les séparent sont parfois difficiles à cerner. En effet, l'activité motrice, initialement brute et désordonnée, génère en premier lieu des réflexes. Ensuite, elle s'organise et se structure progressivement grâce à l'apparition d'un contrôle cortical sur l'exécution des mouvements, d'un pouvoir moteur et d'une capacité à organiser ses conduites. Cet ensemble de fonctions, appelé système moteur, élabore, produit et assure la production et le déroulement des actes moteurs. Il s'appuie

également sur la capacité de représentation et de planification mentale de l'action en vue de mobiliser et de déplacer différents segments corporels sous l'impulsion de multiples contractions neuromusculaires.

Le langage peut, dans un premier temps, être appréhendé comme un prolongement de la motricité et de l'aptitude à produire des séquences de gestes complexes, issu de la capacité à organiser mentalement ses actes moteurs. Parler, sur le plan moteur, constitue un ensemble de gestes moteurs reposant sur une activité motrice fine, la prononciation. « *Ainsi, tout le langage avec ses énoncés verbaux et/ou corporels est un « langage du corps », car le processus énonciatif est toujours une affaire corporelle* » (Cosnier, 1982, p.304). Le langage témoigne donc d'un ancrage important dans la motricité. Ensuite, il convient de distinguer dans le développement du langage, d'une part, les processus responsables de la production de sons, de mots et de gestes expressifs, et d'autre part, les processus symboliques et sémantiques impliqués dans l'acquisition et l'utilisation d'une langue.

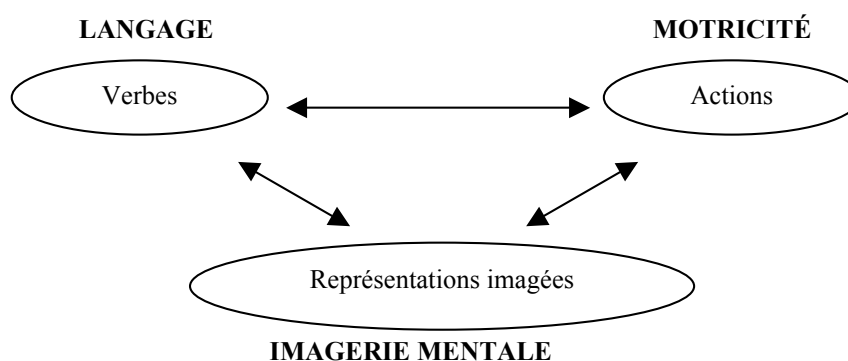
Sur le plan langagier, l'individu acquiert progressivement, d'un côté, des compétences motrices et phonétiques permettant d'articuler et de prononcer des mots. Et d'un autre côté, il développe des compétences linguistiques attribuant aux choses et aux objets du monde des mots dotés de significations. Celles-ci lui permettent de d'organiser les mots au sein de phrases afin de communiquer une information dans un contexte donné. Dès le départ, le langage et la motricité sont donc étroitement liés et les fonctions langagières s'appuient sur les fonctions motrices pour exister. L'acquisition du langage chez l'enfant va progressivement exercer un pouvoir sur l'organisation, la structuration et la régulation de son activité motrice. L'apprentissage d'une langue permet à l'individu de donner du sens à ses actions dans et sur le monde. Le langage offre à l'enfant la possibilité de structurer et de mémoriser ses activités motrices à travers l'apprentissage de verbes d'action. Le processus interne d'acquisition des verbes constitue ainsi un moyen de classification et d'organisation des fonctions motrices.

Certaines études ont démontré que le processus d'enregistrement d'un verbe reposait sur l'action et la représentation mentale de celle-ci. Elles ont identifié les effets additifs de l'utilisation des verbes pour les apprentissages moteurs et les acquisitions motrices facilitant ainsi la mémorisation de schémas moteurs et la conservation en mémoire de patrons d'actions (Chevalier, 1988). L'étiquette verbale semble permettre d'évoquer des patrons de mouvements appropriés et significatifs pour l'individu (Annett, 1988). La représentation imagée du mouvement relie l'action et le verbe (Chevalier, 1987). L'action apparaît comme l'utilisation par le système moteur d'une représentation mentale et l'image mentale comme le pont entre la motricité et le langage (Cadopi, 1997 ; Annett, 1995, 2002). Ainsi l'interaction entre le langage et la motricité chez l'enfant apparaît comme une dynamique continue et organisatrice dans le développement de l'enfant au sein duquel l'imagerie mentale jouent un rôle déterminant. Ce processus cognitif apparaît comme un moyen de représentation et de planification des conduites motrices. Le recours à l'imagerie peut aider un individu à planifier une action, mais aussi favoriser la cohérence d'un discours (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997). Des études centrées sur la contribution de l'imagerie mentale à l'acquisition et au perfectionnement d'habiletés motrices ont permis de dégager certaines constantes, et notamment que la pratique de l'imagerie est plus efficace qu'une absence de pratique physique et que la pratique de l'imagerie associée à la pratique physique produit des effets supérieurs à ceux de l'une ou l'autre de ces deux pratiques (Calmels et Fournier, 1999).



Dans une perspective inverse, la pratique physique peut également être envisagée comme un facteur d'influence sur le développement des capacités d'imagerie mentale (Manidi Faes, 1996). Ce type d'approche conduit à reconsidérer plus particulièrement, d'une part, le rôle de la motricité dans l'imagerie en lui accordant une « *fonction de guidage dans les images mentales de transformation* », et d'autre part, l'image comme pouvant relever aussi de la motricité (Kosslyn, Behrmann et Jeannerod, 1995 ; Bideaud et Courbois, 1998). Nous approfondirons le rôle de l'imagerie mentale sur l'activité motrice ultérieurement dans nos recherches. L'ensemble des travaux présentés précédemment met en évidence les complémentarités fonctionnelles entre les différentes activités sélectionnées. Les effets additifs de chacune d'elles, les unes sur les autres, nous amène à proposer un modèle traduisant une interrelation entre chacune de ces activités.

- **Schéma 1 : Interrelation entre langage, motricité et imagerie mentale**



L'EPS s'appuie naturellement sur les effets additifs de cette interrelation pour envisager et organiser les situations d'apprentissages moteurs. Un mot peut évoquer une image mentale et/ou une action, une image mentale peut représenter un mot et/ou une action, et une action peut correspondre à un mot et/ou à une image mentale. L'enseignement de l'EPS, accompagné de répétitions verbales et motrices, de techniques et de stratégies, semble optimiser la performance motrice et les apprentissages moteurs. L'instruction verbale améliorerait qualitativement et quantitativement la rétention des actions car dans la mémoire à long terme, la mémoire pratique (comment faire), la mémoire déclarative (comment dire) et la mémoire circonstancielle (comment cela s'est passé) sont imbriquées les unes dans les autres (Tulving, 1985). Autrement dit, faire correspondre un verbe à une action, un terme à un geste technique au cours d'un apprentissage moteur aide l'apprenant à mémoriser et à associer l'action, le verbe et l'image mentale appropriée.

Par ailleurs, il semblerait que la verbalisation de l'acte moteur prévu aide parfois l'exécution car le langage constitue, d'une certaine manière, un moyen de préparer son activité motrice future, de planifier mentalement son action et de mobiliser son système moteur. « *La verbalisation peut produire un effet d'association à l'évocation d'images. En ce sens, l'utilisation de termes verbaux par l'individu lui-même ou par un intervenant externe permettra aux apprenants d'évoquer les images mentales appropriées. La verbalisation peut évoquer un prototype d'actions faciles à reproduire pour l'apprenant, un patron de mouvement approprié* » (Chevalier, 1987, p.36). Langage, motricité et imagerie participent donc à l'apprentissage moteur et leur interaction favorise l'acquisition de connaissances et de compétences en EPS. Nous définissons par la suite la notion d'apprentissage moteur, de progrès moteur et de conduite motrice, puis nous expliquons le processus de compréhension, d'imagerie mentale et celui de réalisation motrice.

## IV.2. DEFINITION DE L'APPRENTISSAGE MOTEUR

« La notion d'apprentissage a évolué passant du résultat de pratiques répétées renforçant la trace perceptive selon des modèles préétablis à un processus de résolution de problème où l'individu développe des représentations dans le but de résoudre un problème moteur posé » (Chevalier, 1995, p.153). En psychologie, l'explication de l'apprentissage moteur par renforcement de la trace perceptive est supplanté par la transformation des opérations mentales et des réponses motrices élaborées sur le plan cognitif au cours de l'apprentissage. En psychologie, l'apprentissage moteur se définit actuellement comme « un processus interne qui permet à l'apprenant de modifier son comportement chaque fois qu'il est confronté à une tâche pour laquelle il n'a pas de réponse adaptée » (Famose, Sarrazin et Cury, 1995, p.90). Différentes positions peuvent être adoptées pour envisager ce processus.

L'option interactionniste conçoit l'apprentissage comme une adaptation de l'individu au milieu en tant que système de contraintes. La position constructiviste définit l'apprentissage comme un emboîtement de structures, une coordination d'îlots de connaissances sous l'effet de contraintes internes ou externes. L'option cognitiviste envisage l'apprentissage moteur comme une modification des réponses motrices dues à des modifications au niveau des représentations mentales. Concernant l'activité motrice, cette dernière approche met l'accent sur « les processus mentaux et les structures de connaissances internes responsables de différents types de comportements moteurs observables » (Famose, 1996, p.85).

D'une manière générale, on peut considérer l'apprentissage moteur comme un processus qui a pour fonction de diminuer l'écart ou l'erreur entre l'action désirée et celle réalisée (Rigal, 1995). Ce processus interne s'explique, sous l'angle de la psychologie cognitive, par la transformation de la structure et du fonctionnement des processus psychologiques, ainsi que par la modification des représentations mentales mobilisées. Aussi, selon cette position théorique, un apprentissage privé de toutes représentations, verbales, imagées ou motrices, ne serait qu'une régulation et une adaptation du mouvement par le système moteur en fonction des contraintes et de l'aménagement du milieu. Dans l'apprentissage, l'activité mentale de l'individu permet la compréhension des consignes, la préparation et la planification de la conduite motrice, et finalement l'exécution de l'action. Les systèmes de représentations « permettent un guidage, une orientation et une régulation de l'action » (Manidi Faes, 1996, p.79).

FAMOSE (1996) distingue, d'une part, le processus d'apprentissage en tant qu'« ensemble des opérations mentales qui produisent une transformation ou une modification quelconque chez un élève », et d'autre part, le résultat de l'apprentissage représentant « la nature de la transformation » (p.86). L'apprentissage moteur, en tant que processus interne et mental impose un recours à la théorie cognitive afin d'expliquer le fonctionnement cognitif d'un individu au cours d'un apprentissage moteur. Ce dernier est « l'opération grâce à laquelle le sujet s'adapte en trouvant des solutions efficaces à un ou des problèmes » (Famose, Sarrazin et Cury, 1995, p.91). C'est un « processus cognitif d'adaptation à un problème moteur dont le résultat s'exprime par une modification durable du comportement » (Famose, Sarrazin et Cury, 1995, p.93). Le processus d'apprentissage moteur constitue donc l'ensemble des opérations susceptibles d'entraîner une modification sur le plan interne, au niveau des représentations, et sur le plan externe, au niveau des performances de l'individu. « Apprendre » est un acte complexe qui vise à modifier volontairement et de façon stable ses conduites. « Tout apprentissage est

*acquisition de connaissances en tant que conséquence de cette activité* » (Famose, 1996, p.86). Le terme « connaissance » semble fortement analogue à celui de « représentation » dans le sens où ce sont des produits de l'apprentissage. En EPS, l'apprenant acquiert des bases de connaissances verbales, procédurales et motrices, en vue progresser principalement sur le plan moteur.

Il s'agit de distinguer dans l'apprentissage, la notion de développement et celle de progrès. GREHAIGNE et CADOPI (1990) définissent le développement comme « *l'ensemble des changements qui affectent des organismes pendant leur vie et qui peut être dû à la maturation et/ou à l'apprentissage* » (p.24). Ces auteurs décrivent le progrès comme « *un changement qualitatif par modification dans la sélection et l'élaboration des informations qui feront l'objet du stockage en mémoire, comme une amélioration des modes de fonctionnements locaux se traduisant par l'acquisition de nouvelles stratégies et restructuration des connaissances stockées en mémoire* » (Grehaigne et Cadopi, 1990, p.24). Le progrès serait la conséquence d'une restructuration fonctionnelle du système cognitif dépendante essentiellement de l'acquisition de nouvelles connaissances, et non des processus de maturation comme pour le développement. « *Les progrès dans l'apprentissage passent donc par des comparaisons successives entre les informations kinesthésiques que l'élève reçoit, les représentations visuo-spatiales de soi et du standard de référence et le résultat de l'action engagée* » (Le Her, 1992, p.12). Le progrès moteur d'un individu se caractérise par l'amélioration de ses performances motrices. KELLER (1995) détermine l'évolution d'une habileté motrice comme « *le changement qualitatif du mouvement et la mise en jeu d'un nouveau mécanisme de l'organisme* » (p.272). Donc, l'enfant apprend si, confronté à un problème nouveau, mais compatible avec les ressources dont il dispose, il modifie la structure de ses connaissances et l'organisation de ses opérations mentales en vue d'améliorer ses performances motrices. Il acquiert également la possibilité de formuler les règles d'action qui l'ont mené à la réussite et une connaissance verbale dans l'activité pratiquée (Grehaigne et Cadopi, 1990).

En EPS, l'élève progresse s'il témoigne d'une amélioration du niveau de coordination et de performance, dépendant de l'émergence et de l'intégration de nouvelles structures coordinatrices et motrices. Mais, les progrès sur le plan verbal et procédurale peuvent également être considérés comme des produits de l'apprentissage moteur. L'enseignant doit gérer, accompagner, favoriser et évaluer l'ensemble de ces progrès chez l'élève, permettant finalement de « *développer l'adaptabilité motrice et de réduire la variabilité de l'exécution* » (Temprado, 1995, p.67). Différentes phases dans l'apprentissage moteur ont été identifiées au cours desquelles le type d'interactions entre apprenants et enseignants varie. DREYFUS & DREYFUS (1987) et CHEVALIER (1995, pp.162-164) envisagent cinq phases consécutives lors d'un cycle d'apprentissage moteur : « *Dans une première phase dite débutante, l'intervenant fournirait à l'apprenti des règles qui déterminent l'action. Dans une deuxième étape dite débutante-avancée les comportements s'affinent. Dans une troisième phase dite d'aisance le sujet devient plus habile à développer des plans, des buts à atteindre et à prendre les décisions appropriées à l'atteinte de ses buts. A la quatrième étape dite de compétence, le sujet parvient à évoquer avec une certaine exactitude les représentations de son plan d'action, de ses objectifs qui seront prédéterminés et qu'il suivra efficacement. Dans une cinquième et dernière étape dite d'expertise, le sujet ne consacre pratiquement plus d'attention à la tâche motrice. L'habileté est devenue partie intégrante de l'expert, qui l'exécute. En somme, il semble qu'en cours d'apprentissage la nature des représentations internes se trouve modifiée* ».

En résumé, l'apprentissage moteur est un processus constitué d'un ensemble d'opérations mentales entraînant des modifications de représentation, sur le plan interne, au niveau fonctionnel et structural, et sur le plan externe, au niveau verbal et moteur. Il comprend un versant perceptivo-décisionnel et un versant effecteur qui sont sollicités et mis à contribution différemment selon que l'enfant comprend ce que dit l'enseignant ou réalise l'action demandée. La théorie de SCHMIDT (1975) de l'apprentissage moteur, théorie dite du schéma, explique que le sujet acquiert par l'expérience des schémas de rappel ou de reconnaissance, à partir desquelles il programme et exécute son mouvement. L'apprentissage semble relever principalement d'un processus d'acquisition de la capacité à produire une action performante (Manidi Faes, 1996). « *Un programme moteur est la représentation d'une structure d'objectifs développée en vue de la réalisation d'une intention et capable d'imprimer au système moteur un certain mode de fonctionnement* » (Semjen, 1994, p.48). La notion de programme peut se définir, selon CORRAZE en 1987, comme « *une organisation neurale préalable au mouvement* » (cité par Le Her, 1992, p.10). Le choix et l'assemblage des schémas d'action en une structure hiérarchique et la spécialisation des paramètres de l'exécution constituent un aspect majeur de l'apprentissage et de l'acquisition d'habiletés motrices (Semjen, 1994 ; Mons, 1996). Le schéma moteur est « *un système de règles motrices, une représentation mnésique abstraite d'actions coordonnées, que le sujet acquiert avec l'expérience* » (Rigal, 1995, p.253). Il correspond à « *une représentation regroupant dans la mémoire du système un certain nombre d'informations associées à la description d'un objet ou d'une situation* » (Cavazza, 1993, p.124). Il comprend : « *les conditions initiales antérieures au mouvement, les paramètres du programme moteur, le résultat du mouvement et les corrélats sensoriels du mouvement* » (Rigal, 1995, p.252). Il se distingue du schéma corporel qui représente la conscience totale du modèle interne que nous avons de notre corps. « *Construit à partir d'opérations non-conscientes de traitements d'informations multimodales, le schéma corporel complète les copies des programmes moteurs envoyées aux muscles pour provoquer leurs contractions* » (Rigal, 1995, p.367). Plus l'application du schéma moteur au schéma corporel de l'individu est en adéquation avec la programmation motrice nécessaire en vue de réaliser l'action demandée, plus l'action désirée se rapproche de l'action effectuée. Le schéma moteur s'appuie sur des informations issues de la mémoire à long terme de l'individu et sur celles extraites de l'environnement immédiat. Au final, le schéma moteur s'affine en rassemblant l'information « *des conditions initiales existant avant l'exécution du mouvement, de la paramétrisation du mouvement, les résultats du mouvement en terme de connaissances des résultats, les conséquences sensorielles de la réponse* » (Fleurance, 1991, p.84). L'apprentissage moteur apparaît, ici, comme un processus permettant l'acquisition de schémas moteurs susceptibles d'être utilisés par le système moteur et qui se traduisent par des habiletés motrices.

« *Une théorie est un ensemble cohérent de propositions capable d'assurer la description ou l'explication d'un ensemble de faits réguliers* » (Beaugrand, 1988, p.18). Une théorie supposée rendre compte de l'apprentissage moteur ne semble pouvoir se résumer à l'acquisition et à l'utilisation de schémas moteurs. Ces derniers constitueraient les connaissances procédurales de l'individu, ses compétences motrices, lui permettant de réaliser des performances motrices et d'atteindre un certain niveau d'habileté motrice. Cette théorie de l'apprentissage moteur ne rend pas compte du développement des connaissances verbales de l'individu qui constitue également un résultat de l'apprentissage moteur et donc la participation effective du langage dans l'apprentissage moteur. Ainsi, notre modèle d'analyse de l'apprentissage moteur tend à décrire et à expliquer l'ensemble des processus psychologiques impliqués dans ce processus, ainsi que l'acquisition des différentes connaissances.

Trois activités psychologiques, fondamentales et distinctes, autonomes et complémentaires, peuvent être mises en évidence au cours d'un processus d'apprentissage moteur : une activité langagière, une activité cognitive et une activité motrice, autrement dit, les opérations mentales d'un individu au cours d'un apprentissage moteur supportent un dialogue, un raisonnement et une action. L'activité langagière élabore des significations au cours des interactions verbales entre l'enseignant et les élèves. Elle rassemble des opérations telles que la compréhension ou la production verbale des individus. L'activité cognitive rassemble des processus tels que l'imagerie mentale. Elle permet à un individu de traiter l'information et de préparer son action future dans et sur le monde. L'activité motrice, quant à elle, correspond à la mobilisation du système moteur responsable de l'effectuation des différentes conduites motrices réalisées. Elle se caractérise par l'organisation et la sollicitation des fonctions motrices de l'individu. Cette activité permet de répéter physiquement une action, un geste technique, une intention en vue de son appropriation. La répétition représente « *un facteur général d'apprentissage* » (Manidi Faes, 1996, p.79). Elle développe l'habileté motrice permettant d'augmenter la performance, la précision, la vitesse d'exécution ou encore la coordination grâce à l'expérience passée dans l'activité.

Ainsi, le modèle d'analyse sur lequel nous voulons fonder nos investigations envisage la participation et le fonctionnement de chacun de ces processus dans l'apprentissage. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la littérature scientifique actuelle, et plus particulièrement sur la théorie du dialogue pour expliquer le fonctionnement du langage, sur la théorie des modèles mentaux et celle du double codage en vue de définir le traitement de l'information et l'organisation fonctionnelle du système cognitif de l'individu, et enfin, sur la théorie de l'action située afin de caractériser l'organisation d'une action dans son contexte. Chacune de ces théories explique plus particulièrement le fonctionnement psychologique d'un des processus sollicités dans l'apprentissage moteur, et elles s'accordent pour attribuer à chacun de ces processus une autonomie fonctionnelle et une interrelation entre chacun d'eux.

### **IV.3. LA THEORIE DU DIALOGUE (COURSIL, 2000)**

La théorie du dialogue met l'accent sur l'importance de l'écoute, définie par l'auteur comme « *la fonction muette du langage* ». La non-préméditation et la non-consignation de la chaîne parlée constituent, dans cette théorie, les deux propriétés fondamentales du langage et elles impliquent l'écoute autant de la part du sujet parlant que de celui à qui il s'adresse. La première propriété « *interdit d'associer le parlant à une volonté antérieure constructive et consciente* » (Coursil, 2000, p.21). La seconde ne considère pas la conservation de ce qui a été dit comme « *nécessaire à la compréhension du discours* » (Coursil, 2000, p.27). « *La non-préméditation de la chaîne parlée prive de support toute théorie cognitive fondée sur une partition < esprit pensant / langage instrument >* » (Coursil, 2000, p.99). Cette position accorde au langage une autonomie vis-à-vis des processus cognitifs et distingue, chez un individu, les fonctions langagières des fonctions cognitives.

« *Inscrite dans chaque sujet de langage, la langue travaille toute seule* » (Coursil, 2000, p.21). La théorie du dialogue envisage donc le langage comme une activité autonome, c'est-à-dire comme une activité automatisée qui ne requiert pas, en général, une construction ou une organisation consciente de la part des interlocuteurs vis-à-vis de la langue. Chaque code linguistique structure et organise l'information dans un sujet

de langage lorsqu'il parle ou écoute. Ainsi, cette théorie définit l'activité langagière comme un système autonome qui s'évertue, à travers une langue, à donner du sens à ce qu'on dit ou entend. Elle suppose l'élaboration de représentations verbales significatives pour l'individu, éloignées de la forme des énoncés. Autrement dit, l'activité cognitive d'un individu ne s'applique pas aux structures linguistiques des énoncés, mais au niveau du produit de l'activité langagière, les représentations sémantiques.

#### **IV.4. LA THEORIE DU DOUBLE CODAGE (PAIVIO, 1971) ET LA THEORIE DES MODELES MENTAUX (JOHNSON-LAIRD, 1993)**

Génétiqumment, l'homme développe une capacité de représentation mentale de sa rencontre avec le monde à partir d'une pluralité de modes de représentations et de traitements de l'information. « *Il peut se créer des figurations cognitives des entités absentes* » (Denis et De Vega, 1993, p.80). La représentation est définie comme un processus psychologique visant à faire exister à la conscience une réalité absente du champ perceptif de l'individu ou comme le produit de ce processus. Elle peut être de type analogique (images mentales ou modèles mentaux) ou analytique (représentations propositionnelles ou sémantiques). Ainsi, deux systèmes de représentations semblent se distinguer : le codage imagé et le codage verbal. La théorie du double codage de PAIVIO (1971, 1986) prévoit l'existence d'une interrelation entre un système verbal et un système imagé fonctionnellement indépendants dans le traitement de l'information. De récents travaux en Psychologie cognitive confirment l'hypothèse qu'un mot d'une langue peut susciter, chez un individu maîtrisant cette langue, la formation d'une image mentale (Denis, 1979 ; Denis & Cocude, 1992). Ainsi, le système cognitif de l'individu opère sur des représentations verbales issues des processus langagiers et sur des représentations imagées élaborées par les processus d'imagerie mentale.

L'ensemble des représentations mentales est susceptible d'être inscrit en mémoire à long terme ou passer en mémoire de travail. La représentation mentale d'un objet en l'absence de perception immédiate est activée en mémoire à long terme et se caractérise par le recouvrement en mémoire à long terme de la représentation correspondante. Deux types de représentations peuvent alors être distinguées : « *les représentations cognitives transitoires correspondent aux événements particuliers, et les représentations cognitives permanentes aux savoirs acquis par l'individu et qui existent à l'état de potentialité en mémoire* » (Ehrlich et Tardieu, 1993, p.47). Les représentations, qu'elles soient éphémères ou inscrites dans la mémoire à long terme de l'individu, constituent les composantes de l'activité cognitive au sein de la mémoire de travail (Baddeley, 1988). Selon le modèle BADDELEY (1988, 1993), la mémoire de travail est constitué d'un contrôleur central qui a pour fonction de répartir les ressources cognitive de type verbal (boucle articulatoire) et imagé (calepin visuo-spatiale) pour traiter et mémoriser l'information (Terauchi et Hyodo, 1993). « *La mémoire de travail est considérée comme un ensemble de systèmes cognitifs dont chacune des composantes remplit une fonction spécialisée (Baddeley, 1986). Une des composantes de l'ensemble, le calepin visuo-spatial, est un système temporaire de stockage pour les informations visuelles et spatiales. Une seconde composante, la boucle phonologique, offre un stockage temporaire au matériel verbal, les deux mécanismes de stockage étant coordonnés par une troisième composante conçue comme un processeur central exécutif. Ce processeur central est impliqué dans la planification, la prise de décision, la résolution de problème, et certains aspects de la compréhension du langage* » (Pearson et Logie, 1998, p.140).

La théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1993) rejoint cette conceptualisation de la cognition en tant qu' « *un raisonnement basé sur la compréhension de significations et sur la manipulation de modèles mentaux fondés sur ces significations et sur les connaissances générales* » (p.19). Cette théorie explique compétences et performances déductives sur la base d'un principe unique : « *la construction et la révision des représentations mentales des états de choses décrits par les prémisses* » (Giroto, 1993, p.114). L'idée centrale est que les gens apprennent à réaliser des simulations mentales des phénomènes, soit à l'aide d'une série d'images dynamiques, soit à l'aide de modèles mentaux plus abstraits. La compréhension conduit à l'élaboration de modèles du monde et le raisonnement consiste à manipuler, à enrichir et à utiliser ces modèles.

JOHNSON-LAIRD (1993) envisage trois niveaux de représentations dans la compréhension d'un texte : une représentation graphémique ou phonémique de l'énoncé construite automatiquement, rapidement et involontairement par un individu maîtrisant la langue utilisée ; une représentation propositionnelle proche de la forme de surface de l'énoncé correspondant à une représentation analytique du sens des phrases ; et un modèle mental comme résultat d'une sémantique procédurale opérée sur la représentation propositionnelle. Le modèle mental constitué à partir d'un énoncé verbal élabore une représentation symbolique dont la structure est analogue à la situation décrite par la phrase. C'est une représentation analogique d'un état des choses décrit par l'énoncé. Le fait que la syntaxe soit souvent une donnée capitale pour interpréter un énoncé n'implique pas nécessairement qu'elle soit mémorisée. Ainsi, « *même si la forme de la phrase n'est pas toujours codée dans la représentation finale, elle détermine l'élaboration de celle-ci* » (Garnham et Oakhill, 1993, p.25). Les données linguistiques ne sont finalement pas réductibles à la représentation construite, mais elles fournissent plutôt des contraintes quant à sa formation. Cette perspective s'accorde avec la théorie du Dialogue (Coursil, 2000).

Le modèle peut être de type physique ou conceptuel, c'est-à-dire concret ou abstrait. Les modèles mentaux peuvent être progressivement enrichis et modifiés de façon incrémentative et « *servir de base à diverses conduites du sujet* » (Ehrlich et Tardieu, 1993, p.50). Une fois le modèle construit, l'image peut alors jouer un rôle d'instanciation avec le modèle mental. Il s'agit d'établir un continuum dans l'analogie entre l'image et le modèle. Les modèles mentaux sont des représentations d'un degré de résolution relativement faible dans la mesure où ils doivent être construits dans des conditions temporelles contraignantes à partir d'un traitement en ligne de l'information verbale. L'imagerie mentale, pour sa part, demande un temps nécessaire à sa mobilisation et c'est « *un processus qui implique souvent un degré élevé d'analogie* » (Denis et De Vega, 1993, p.83).

Sur le plan neurobiologique, la correspondance entre les aires cérébrales sollicitées au cours de la perception d'un objet et de l'élaboration d'une représentation mentale de cet objet pourrait expliquer ce haut degré de similitude entre l'image que l'on se fait d'un objet et sa perception réelle. « *Les images sont des représentations analogiques des événements perçus, l'analogie avec la perception s'expliquant par la communauté des structures neuronales sollicitées* » (Bideaud et Courbois, 1998a, p.181). L'analogie joue un rôle important dans la plupart des activités cognitives et repose « *sur la ressemblance concernant les propriétés caractéristiques des objets ou la structure qui unissent les différentes parties des objets* » (Gineste et Indurkha, 1993, p.145). Elle conserve également les objets en mouvements et les déplacements du corps. « *La structure des modèles, parce qu'elle est dynamique, autorise non seulement les actions en pensée, mais aussi la représentation des conséquences liées à ces actions* » (Gineste et Indurkha, 1993, p.146).

Il convient d'établir également une distinction modèle et schéma. Les modèles sont considérés comme situés dans la mémoire de travail, tandis que les schémas se trouvent dans la mémoire à long terme. « *Les schémas seraient le support en mémoire d'informations servant à la représentation et à la mise en place des objets dans le modèle* » (Cavazza, 1993, p.125). La théorie du double codage, renforcée par celle des modèles mentaux, nous permet d'expliquer le fonctionnement cognitif d'un individu et le traitement de l'information verbale au cours d'un apprentissage moteur. Au niveau cognitif, le système cognitif de l'apprenant traite des représentations sémantiques, élabore des représentations imagées en vue de préparer et de planifier une action. Notre approche théorique en psychologie cognitive nous permet d'expliquer l'activité cognitive interne de l'individu au cours d'un apprentissage moteur. Sur le plan externe, au niveau de l'action, une autre approche théorique est susceptible d'expliquer l'organisation de son fonctionnement de manière autonome.

#### **IV.5. LA THEORIE DE L'ACTION SITUEE (DURAND, 1999)**

« *La connaissance est inséparable d'une pratique, elle est située* » (Tochon, 2000, p.137). L'action suppose également un accomplissement contextualisé portant l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'effectue (Durand, 1999). « *L'idée selon laquelle le couplage action-situation est non-déterminé, revient à considérer l'action comme autonome : elle n'est pas l'exécution d'un programme mais l'émergence en contexte d'une totalité irréductible à des déterminants extrinsèques. L'organisation de cette action n'est pas contenue dans un ensemble de commandes a priori : elle émerge de la dynamique même de l'action* » (Durand, 1999).

Cette théorie propose une autonomie de l'action vis-à-vis du système cognitif. L'action et la situation se définissent l'une dans l'autre dans un processus circulaire, un couplage action-situation, c'est-à-dire une mise en contact particulière d'un acteur et d'un contexte, guidée par l'intentionnalité de cet acteur. Ce que veut faire l'individu, autrement dit la représentation mentale de son action et les moyens qu'il veut mettre en œuvre pour la réaliser, se distingue de l'action en elle-même. Celle-ci doit être considérée comme dynamique et son organisation comme émergente de cette dynamique. L'action est située car elle doit impérativement être ajustée aux circonstances de son accomplissement. Admettre le caractère situé de l'action, c'est reconnaître la singularité de toute situation et corrélativement de toute action. Dans cette approche, l'action peut être appréhendée comme une construction de significations pour l'action, elle est envisagée comme significative pour l'acteur. Ainsi, une succession d'unités d'actions élémentaires correspond à une série d'unités de significations. Il est intéressant de noter, ici, que parmi toutes les théories que nous avons présentées, chacune d'elles considère le sens comme premier. Qu'il s'agisse de comprendre, de réfléchir ou d'agir, les actes d'un individu doivent obligatoirement être significatifs pour lui. « *Le langage est la propriété la plus spécifique de l'espèce humaine : toutes les autres capacités de haut niveau, plus particulièrement cognitives, en découlent ou y sont liées* » (Gineste et Indurkha, 1993, p.145). Mais, il faut reconnaître aussi que cette capacité langagière à attribuer du sens aux choses et aux événements du monde découle et est liée au développement des capacités motrices et cognitives l'individu.

La théorie de l'action située s'applique plus particulièrement aux travaux s'intéressant à l'analyse des pratiques professionnelles. De nombreux travaux sont actuellement menés sur l'analyse de l'enseignement à partir de l'observation de l'action des enseignants en situation de travail (Saury, Durand et Theureau, 1997 ;



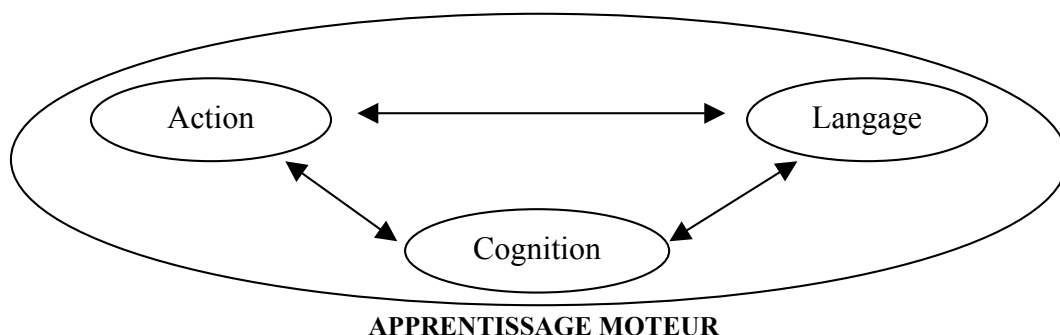
Durand, 1999 ; 2001). D'où notre recours à cette théorie pour expliquer l'action des enseignants antillais au cours des pratiques physiques et sportives. C'est un programme de recherche au carrefour de la Sociologie de l'action, de l'Anthropologie, des Sciences de la cognition et du langage.

L'approche de l'action des enseignants à partir de cette théorie peut être qualifiée selon six traits principaux (Durand, 1999) : a) la co-détermination de l'action et de la situation ; b) l'inscription spatiale et temporelle de l'action ; c) le rôle d'artefacts cognitifs tenu par les objets ; d) la construction de signification ; e) le caractère auto-organisé de l'action ; et f) la distribution des cognitions dans la classe. Cette théorie nous semble fondamentale pour aborder une analyse des pratiques linguistiques au sein des activités physiques et sportives. Elle nous permet d'expliquer les actions des enseignants en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés. Le langage, la cognition et l'action apparaissent, au terme de cette présentation théorique, comme trois activités psychologiques distinctes et autonomes. Nous proposons par la suite un modèle théorique susceptible de décrire et d'expliquer l'organisation de ces systèmes au cours d'un apprentissage, et plus particulièrement chez des individus bilingues.

#### **IV.6. MODELE D'ANALYSE DU BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS**

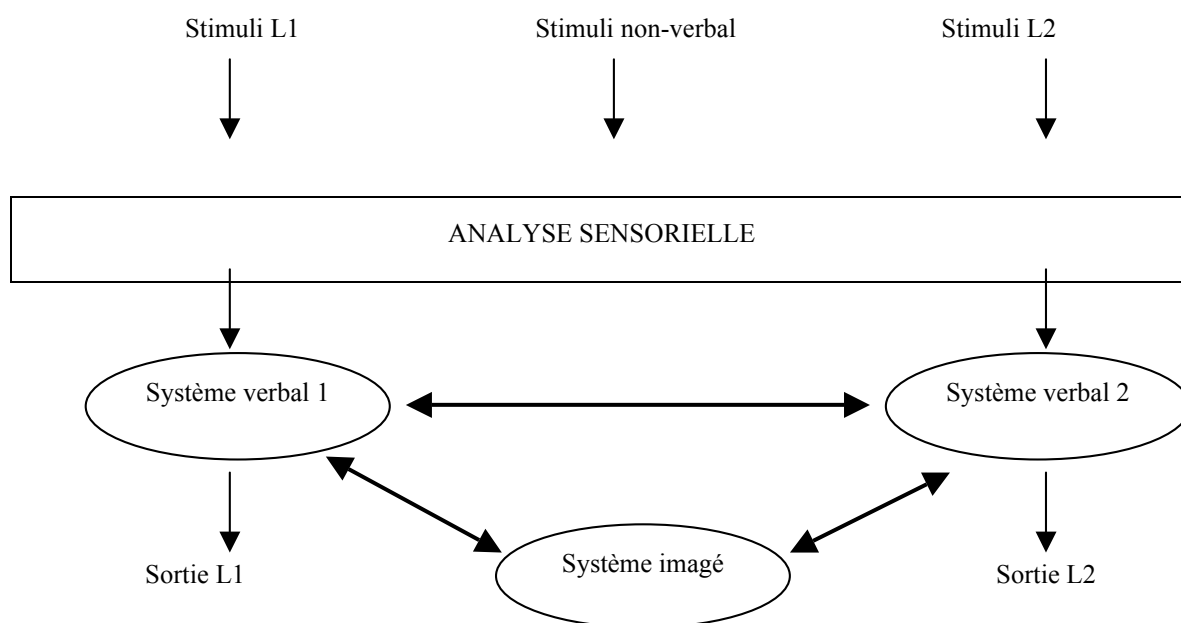
Notre approche tente d'analyser l'apprentissage moteur d'enfants bilingues dans sa globalité. L'apprentissage moteur suppose principalement la modification interne des structures responsables d'une conduite motrice au cours d'un processus dans lequel apparaissent des dialogues, des raisonnements et des actions. Une situation d'apprentissage moteur comporte donc une activité de langage, de cognition et de motricité dans le but d'acquérir des connaissances verbales, procédurales et vise une amélioration des performances. L'apprentissage sollicite le système verbal, permettant aux apprenants de comprendre les consignes et les objectifs, le système imagé, capable de figurer des images mentales à l'individu, le système cognitif, traitant les informations verbales et imagées issues des deux autres systèmes, et enfin, le système moteur, susceptible d'utiliser les informations issues de l'activité cognitive en vue d'effectuer une action. Le processus d'apprentissage moteur apparaît alors comme un cycle où les activités langagières, cognitives et motrices se succèdent et s'enchevêtrent en vue d'acquérir certaines connaissances et techniques propres aux pratiques d'activités physiques et sportives. Nous présentons un modèle de l'apprentissage moteur, sous forme de schémas, représentant la mise en jeu des différentes activités.

**Schéma 2 : l'apprentissage moteur**



Il s'agit maintenant de présenter le bilinguisme et les différentes organisations psychologiques possibles de celui-ci afin d'adapter notre modèle d'analyse de l'apprentissage moteur à des individus bilingues. Selon une approche indépendante, le bilingue a deux systèmes cognitifs indépendants fonctionnellement associés aux deux langues. Selon une approche interdépendante, les systèmes linguistiques séparés sont fonctionnellement connectés à un système conceptuel commun, incluant une mémoire partagée. Le modèle du double codage du bilingue proposé par PAIVIO (1986) est une version spécifique de l'approche indépendante de la cognition du bilingue, mais incluant également un système commun de représentation. Selon PAIVIO (1986), le bilinguisme entraîne la production de systèmes de représentation distincts, correspondant aux unités et aux structures de chaque langue, qui fonctionne en interconnexion entre eux. Le système imagé est supposé être fonctionnellement indépendant des deux systèmes verbaux et l'organisation de ces systèmes a été modélisée sous forme de schéma (Paivio, 1986, p.241).

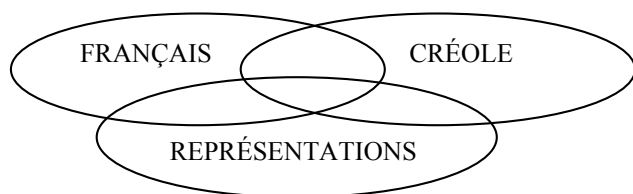
**Schéma 3 : Modèle du double codage chez le bilingue (Paivio & Desrochers, 1980, p.391)**



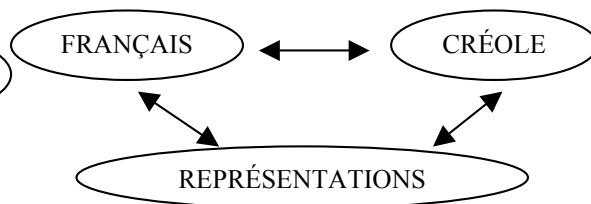
Selon cette théorie, les individus qui ont appris de manière formelle les langues précocement, simultanément et en interrelation, ont des connexions solides entre deux termes équivalents dans chacune des langues. A l'inverse, un bilingue aura peu de connexions entre les systèmes verbaux de chaque langue s'il a appris chaque langue dans un environnement différent et sans interaction. L'individu bilingue a toutefois la possibilité de s'appuyer sur le système imagé pour passer d'un terme à un terme équivalent dans l'une ou autre langue. L'apprentissage d'une seconde langue selon la théorie du double codage de PAIVIO (1986) devrait suivre trois étapes principales : a) le développement d'un système de représentations verbales correspondant à la seconde langue ; b) le développement d'interconnexions référentielles entre ces représentations et les représentations non-verbales, anciennes ou nouvelles, dans le système imagé ; et c) et le développement d'interconnexions associatives avec les représentations verbales de la première langue. Ainsi, selon cet auteur, un individu s'appuie sur son système imagé pour apprendre une seconde langue et établir des connexions entre des mots équivalents en langue première. La structure cognitive du bilinguisme dépendrait très fortement de l'environnement dans lequel évolue l'individu, de ses expériences linguistiques, du type d'apprentissage et de l'ordre d'acquisition des langues. On retrouve dans la littérature différents types de bilingue représentant des

structures cognitives particulières et une organisation distincte du bilinguisme : Le bilinguisme amalgamé, le bilingue composé et le bilingue coordonné. Le bilinguisme amalgamé caractérise un mélange des langues tant sur le plan de la cognition que de l'expression verbale. Les bilingues composés ont un unique système conceptuel, alors que les bilingues coordonnés ont deux systèmes conceptuels correspondant à chaque langue. Nous présentons ci-dessous les trois organisations psychologiques possibles du bilinguisme aux Antilles françaises.

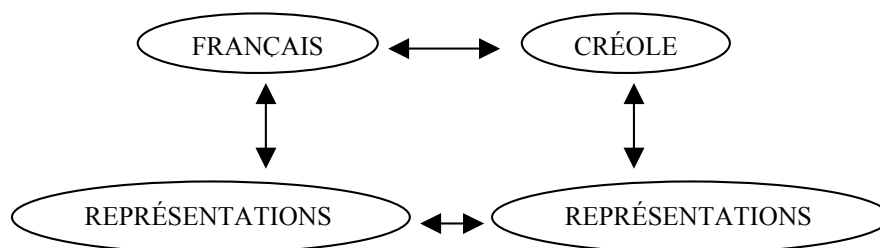
- **Schéma 4 : le bilinguisme amalgamé**



- **Schéma 5 : le bilinguisme composé**

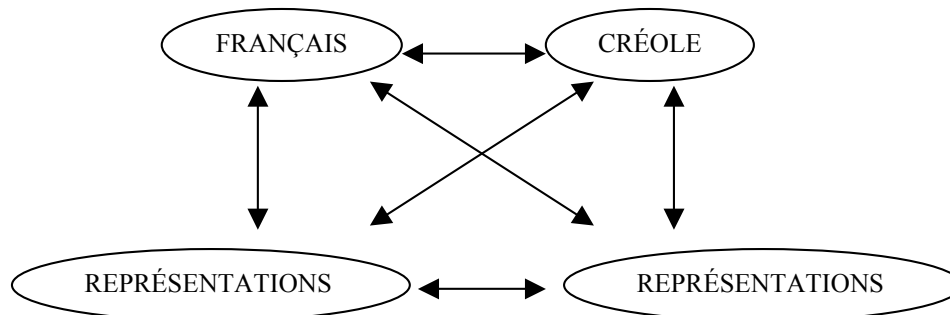


- **Schéma 6 : le bilinguisme coordonné**



Les cadres d'organisation cognitive du bilinguisme présentés précédemment ne semble pas pouvoir caractériser l'ensemble des formes de bilinguisme de la population guadeloupéenne étant donné la pratique variable du créole. Ainsi, nous proposons un modèle du bilinguisme aux Antilles françaises qui pourrait supporter toutes les organisations possibles de bilinguisme en Guadeloupe.

- **Schéma 7 : le bilinguisme aux Antilles françaises**

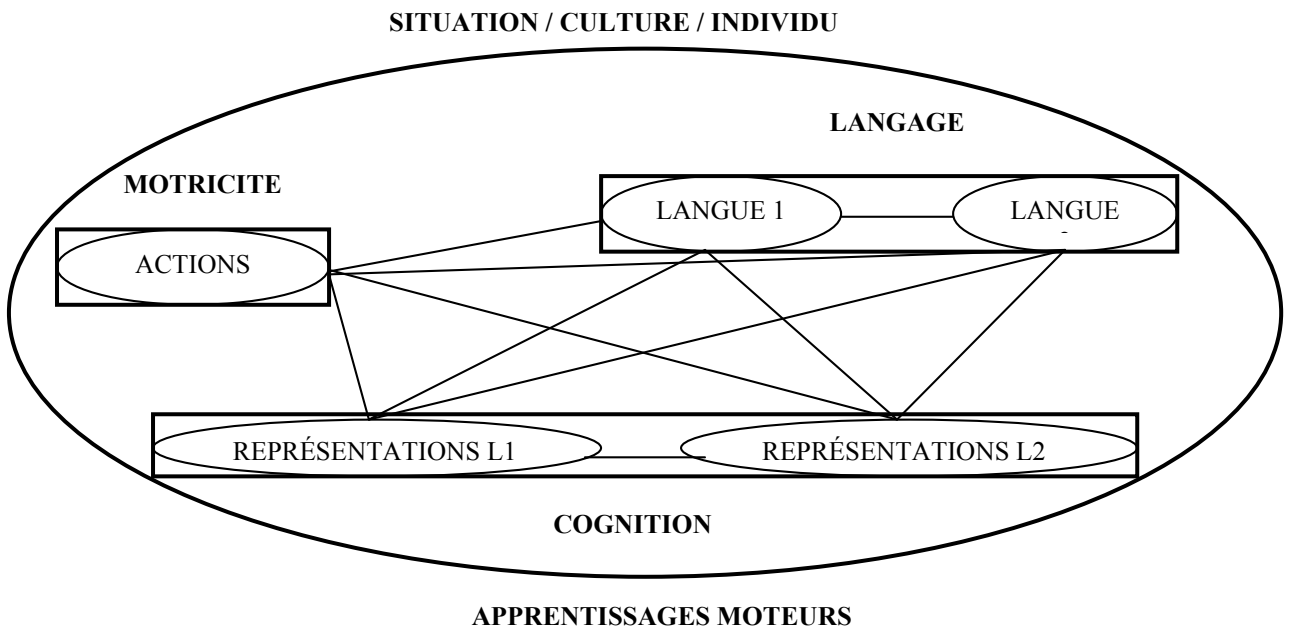


Ce schéma traduit, à notre avis, les formes possibles du bilinguisme en Guadeloupe et la spécificité de l'acquisition de deux langues en situation de diglossie. Un individu construit progressivement deux systèmes

verbaux et deux systèmes de représentations, séparés, fonctionnellement autonomes et en interrelation. Il parvient à connaître et à maîtriser chaque langue et chaque culture. L'usage des langues dans l'environnement sociolinguistique de l'individu et l'acquisition de compétences dans chacune d'elles induisent le développement de chaque système verbal. Certaines études neurobiologiques ont relevé que le niveau de compétence dans la seconde langue influençait les schémas de latéralisation cérébrale (Karapetsas & Andreou, 2001). Aussi, les caractéristiques sociolinguistiques des individus peuvent être déterminantes, quant à l'organisation du bilinguisme et à l'autonomie des systèmes linguistiques chez l'individu. Celle-ci pourrait expliquer un impact différent des langues sur les représentations sémantiques ou imagées élaborées à partir du traitement de l'information verbale.

En conclusion, nous proposons un modèle d'analyse du bilinguisme dans les apprentissages moteurs susceptible de rendre compte de la participation des trois fonctions psychologiques fondamentales et de l'organisation psychologique des individus bilingues au cours de cet apprentissage. Nous nous appuyons sur ce modèle et sur les théories scientifiques citées précédemment pour formuler nos hypothèses de travail. L'objectif est d'appréhender le bilinguisme dans les apprentissages moteurs en tenant compte de l'autonomie et de la spécificité de chaque activité mentale et de leur interaction fonctionnelle dans l'apprentissage moteur, mais aussi l'autonomie et la spécificité de chaque individu, de chaque langue, de chaque culture et de chaque situation. Le schéma ci-dessous traduit une approche des relations entre langage, représentation et action dans l'apprentissage moteur, adaptée aux individus bilingues. Elle distingue les langues et leur système de représentation respectif dans le processus d'acquisition d'une habileté motrice en considérant la culture qu'elles renferment et la singularité de toutes situations.

**- Schéma 8 : Modèle d'analyse du bilinguisme dans les apprentissages moteurs**



Ce modèle d'analyse ne se réduit pas à une interprétation qui aimerait à conclure que tout est en interaction avec tout. Au contraire, il prévoit les interactions possibles entre chaque langue, chaque système de représentation et chaque action, et considère l'élaboration de liens directement dépendants des expériences de

chacun. Ainsi, les traits dans ce modèle caractérisent les axes de développement d'un individu en situation de diglossie. Celui-ci peut développer un ou deux systèmes verbaux en interrelation ou non, connecté(s) à un ou plusieurs systèmes de représentations mis en relation avec les fonctions motrices de l'individu.

## **V. HYPOTHESES GENERALES**

« *Imposer à quelqu'un une langue, c'est l'éloigner de son corps, tenter de lui faire tourner le dos à son identité* » affirme BEBEL-GISLER (1985, p.87). A l'inverse, utiliser la langue de l'individu, est-ce le rapprocher de son corps, de son identité ? Le corps et la langue sont généralement considérés comme « *la base et le support privilégié du sentiment d'identité* » (Bilard et coll., 1995 ; Vayer et Roncin, 1986). Aux Antilles françaises, la langue vernaculaire supporte l'identité et la culture antillaises, mais est-elle plus proche du corps que la langue officielle pour la population ? Autrement dit, quelle langue emploie-t-on le plus souvent en Guadeloupe pour parler du corps et décrire des actions ? Comment les langues sont-elles utilisées dans les pratiques d'activités physiques et sportives ? Et l'emploi du français ou du créole pour présenter des consignes peut-il influencer les processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage moteur et leurs produits chez des individus bilingues ?

Notre hypothèse générale est que les langues constituent des systèmes de représentations spécifiques chez des individus bilingues et que, de ce fait, chacune d'elles peut influencer différemment les processus et les représentations impliquées dans l'apprentissage d'une habileté motrice. Les langues devraient avoir des effets distincts au niveau de l'activité langagière, cognitive et motrice d'un individu bilingue au cours d'une situation d'apprentissage car les représentations et les connaissances mises en jeu peuvent être spécifiques ou similaire en fonction du type de bilinguisme des individus. De cette hypothèse générale, nous formulons plus précisément deux directions de recherches, l'une concernant, l'emploi de la langue vernaculaire au sein des activités physiques et sportives dans une situation de diglossie, et l'autre concernant l'influence particulière de chaque langue sur les processus psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage d'une habileté motrice aux Antilles françaises. Si les langues ont un impact spécifique sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues en situation de diglossie, alors une approche clinique des pratiques linguistiques au cours des activités physiques et sportives devrait relever un usage spécifique de chaque code et des effets particuliers de leur emploi sur le processus d'acquisition d'une habileté motrice ; et une approche expérimentale pourrait identifier un impact de la langue sur le niveau des performances verbales, cognitives et motrices d'individus bilingues. Ainsi, nous prévoyons un usage et des effets spécifiques de la langue créole comparativement à la langue française sur les processus d'apprentissage moteur aux Antilles françaises. Cette hypothèse suppose, d'un côté, que le créole est un moyen de communication au sein des pratiques physiques et sportives, et d'un autre côté, que ce système de représentation distinct du français a des effets singuliers sur les processus psychologiques sollicités dans l'apprentissage moteur.

### **V.2. CREOLE : MOYEN DE COMMUNICATION**

La communication en Guadeloupe s'effectue en français et en créole. Chaque code linguistique occupe un statut particulier et joue un rôle spécifique dans les échanges verbaux quotidiens en fonction de la situation de

communication. Le créole occupe actuellement une place privilégiée dans l'expression des sentiments et des émotions. « *Le Guadeloupéen parvient à libérer plus spontanément ses affects en langue créole* » (Durizot Jno-Baptiste, 1996, p.91). La pratique physique et sportive mettant en jeu toute une gamme de représentations que le créole est susceptible d'exprimer, nous supposons que celui-ci participe aux situations de communication dans les pratiques d'activités physiques et sportives. Ainsi, en situation de diglossie, la langue vernaculaire devrait jouer un rôle dans les apprentissages moteurs au côté de la langue officielle. Nous cherchons à identifier cette place et les fonctions du créole dans les apprentissages moteurs en Guadeloupe. Comment le créole et le français apparaissent-ils au cours des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe ? Et quels sont les effets constatés sur les pratiquants par l'utilisation de chacun de ces codes ?

Trois directions principales dans les échanges verbaux au cours des pratiques physiques et sportives peuvent être mises en évidence, ainsi que trois types de situations de communication en vue d'analyser les pratiques linguistiques. En général, l'intervenant parle aux apprenants, les apprenants parlent entre eux et avec l'intervenant. Au cours d'une rencontre sportive, les propos tenus avec les arbitres ou les interventions du public peuvent s'adjoindre aux trois directions précédemment citées, et constituer deux directions de communication supplémentaires. Au niveau des conditions dans lesquelles on emploie les langues, l'école, l'entraînement et le match représentent trois types situations distinctes dans lesquelles se déroulent les activités physiques et sportives. L'école confère un statut officiel à l'enseignement des activités physiques et sportives et ce cadre institutionnel impose un emploi du français par l'enseignant et les élèves. Cependant, l'EPS se déroulant hors des salles de classe et mettant en mouvement le corps, on peut supposer qu'une place soit accordée à la langue vernaculaire. En milieu associatif, nous distinguons la situation d'entraînement et le match. Dans un club sportif, la communication à l'entraînement devrait se caractériser par une situation moins officielle qu'à l'école. Ainsi, cette situation pourrait apparaître comme plus ouverte et propice à l'usage du créole. En dernier lieu, la rencontre sportive peut être considérée comme une situation de communication particulière où la présence d'un arbitre et d'un public multiplie les directions de communication et les échanges verbaux. En match, le créole devrait occuper une place importante dans les encouragements du public.

La vérification de cette hypothèse requiert une analyse des pratiques linguistiques et du choix des langues dans chacune des directions de communication et chacune des situations identifiées au sein des pratiques physiques et sportives. Elle demande de relever la place et le rôle du créole et du français dans les discours des acteurs du monde éducatif et sportif guadeloupéen. Le but est « *d'identifier les composantes de ces savoir-faires experts, généralement non-enseignés et fondés sur l'exploitation d'expériences singulières* » (Durand, 2001, p.16). Cette hypothèse demande d'interroger les acteurs au sein des pratiques physiques et sportives afin de vérifier si le créole est utilisé ou non, et si cette langue est susceptible d'aider l'apprenant à acquérir une habileté motrice. C'est une direction de recherche de type clinique analysant l'usage des langues par les intervenants et les apprenants au cours des pratiques physiques et sportives en milieu diglossique. Si le créole est utilisé en sport, alors un vocabulaire technique en langue vernaculaire spécifique aux pratiques sportives devrait pouvoir être mis en évidence. De plus, la possibilité de constituer un premier lexique créole/français des mots du sport prouverait d'une certaine manière l'existence d'une utilisation du créole en sport et d'un vocabulaire spécifique en langue vernaculaire concernant le corps et ses déplacements dans l'espace.

- **HYPOTHESE GENERALE N°1 : LE CREOLE JOUE UNE FONCTION SOCIALE AU SEIN**

## DES PRATIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES AUX ANTILLES FRANÇAISES

### V.2. CREOLE : SYSTEME DE REPRESENTATION

L'hypothèse précédente suppose que le créole apparaît et joue un rôle au cours des pratiques sportives. Nous postulons, en second lieu, que chaque langue, en tant que support de présentation particulier et système de représentation singulier, aura un impact spécifique sur les processus et les produits impliqués dans l'apprentissage moteur d'individus bilingues. Certains travaux suggèrent que l'emploi d'une langue comparativement à une autre chez des individus bilingues est susceptible de faciliter la recherche d'information et la résolution de problème et d'influencer les processus de transfert analogique (Bernardo, 1998). D'autres études ont relevé un impact de l'ordre des mots ou des informations dans la phrases sur la structure interne d'images d'objets décrits, en particulier leurs propriétés métriques (Denis, Gonçalves et Memmi, 1995). Ainsi, un matériel verbal bien structuré facilite l'émergence de modèle de mesures chronométriques reflétant la cohérence structurale des images visuelles. La capacité des images à refléter adéquatement les objets qu'elles représentent est ainsi dépendante du processus d'enregistrement créé par la structure intrinsèque de la description (Denis & Cocude, 1992). Si la structure de la description elle-même peut affecter la structure intrinsèque de l'image de l'objet décrit, et désormais les opérations mentales effectuées sur cette image, alors les différences syntaxiques et grammaticales relevées entre français et créole pourrait constituer un élément susceptible d'influencer la structuration de représentations mentales de l'action à partir d'une consigne verbale. La syntaxe de chaque langue pourrait donc constituer un facteur susceptible d'influencer la mise en jeu de certaines connaissances et la structuration interne des images mentales constituées à partir d'informations verbales dans l'apprentissage.

L'apprentissage moteur est un ensemble de processus dans lequel apparaît des étapes langagière, cognitive, préparatoire, active, évaluative et mnémonique (Rigal, 1995). L'étape langagière et cognitive correspond au moment où l'apprenant comprend les informations données par l'enseignant et se représente le but à atteindre. L'étape préparatoire constitue l'instant où l'apprenant planifie mentalement sa réponse motrice en élaborant un programme moteur adapté à la conduite demandée. L'étape active se caractérise par la réalisation de l'action par l'apprenant. L'étape évaluative regroupe les feed-backs, les informations reçues pendant ou après l'exécution, internes (sensations) et externes (connaissances du résultat). L'étape mnémonique caractérise la mémorisation d'informations verbales et de schémas moteurs. Nous pouvons réduire l'apprentissage moteur à une étape où l'apprenant comprend, où il réfléchit et où il agit. L'enseignant énonce les consignes verbales. Ensuite, les apprenants comprennent ce qu'il faut faire et préparent leurs actions. Puis, les élèves sont en action. Nous portons principalement notre intérêt sur les processus de compréhension verbale, de représentation mentale et de réalisation motrice. Nous n'aborderons pas dans ce travail l'impact de la langue sur les processus mnésiques, attentionnels, affectifs ou motivationnels. L'attention, la motivation et la mémoire des individus facilitent le processus d'apprentissage, mais ce qui semble essentiel en EPS, c'est que l'enfant comprenne les consignes, prépare mentalement son action et réalise la tâche.

L'apprentissage en EPS est donc un ensemble de processus qui vise à modifier les conduites d'un

individu par transformation et adaptation. Celui-ci requiert une étape de compréhension, de représentation mentale et de réalisation motrice, nécessitant respectivement des capacités linguistiques, cognitives et motrices. Ainsi, nous mettons en place des recherches expérimentales destinées à évaluer l'impact de la langue sur ces différentes activités psychologiques : la compréhension, l'imagerie mentale et la réalisation motrice. L'utilisation du créole par rapport au français pourrait favoriser certains de ces processus et les performances des enfants guadeloupéens pour plusieurs raisons. Premièrement, le créole est une des bases sur lesquelles s'édifie la pensée, le langage et l'éducation de nombreux Antillais dès la naissance. Cette langue constitue au même titre que le français, la langue maternelle de nombreux antillais. Deuxièmement, sur le plan des processus verbaux, le créole étant plus allégé au niveau grammatical et syntaxique que le français (Caïd-Capron, 1996), son emploi pourrait faciliter la compréhension des consignes verbales. Troisièmement, sur le plan cognitif, le créole étant considéré comme une langue imagée de par son oralité et son apprentissage spontané en contexte naturel (Michelot, 2000 ; Ludwig, 1996), il pourrait faciliter l'élaboration de représentations imagées de l'action, nécessaires et favorables à la planification et à la programmation de l'action (Jeannerod, 1999). De plus, le vocabulaire et les expressions en créole permettent d'exprimer toute une gamme d'affects, d'images, tout un panel d'émotions, de mouvements et de représentations qui pourraient favoriser les apprentissages moteurs des individus bilingues français/créole.

**- HYPOTHESE GENERALE N°2 : LA LANGUE UTILISEE PEUT INFLUENCER LES PROCESSUS ET LES PRODUITS D'UN APPRENTISSAGE MOTEUR CHEZ DES INDIVIDUS BILINGUES.**

Ces considérations sur la langue créole nous amènent à postuler l'efficacité de son utilisation sur les apprentissages moteurs par rapport au français. Elles doivent cependant être modulées car la langue traduit la vision et la représentation du monde de celui qui l'utilise. Il convient, en effet, de tenir compte du fait que la pratique du créole varie au sein de la population guadeloupéenne et de prendre en considération le type de bilinguisme des enfants guadeloupéens, ainsi que leurs caractéristiques sociales et psychologiques. Les personnes de milieux défavorisés, les garçons, les adolescents et les adultes, ainsi que les gens de la campagne reçoivent et émettent plus de créole que les individus de milieux favorisés, les filles, les jeunes enfants et les citadins. Aussi, l'impact du créole sur les apprentissages moteurs d'enfants guadeloupéens devrait varier en fonction du type de bilinguisme des enfants et de la vitalité de la langue dans leur environnement social. Les effets du créole devraient être plus marqués chez les individus qui utilisent plus fréquemment ce code comparativement à ceux qui ne l'emploient qu'occasionnellement.

Si le bilinguisme est additif et composé, signifiant alors que l'individu a deux étiquettes linguistiques, une dans chaque langue, pour une même représentation mentale, le fait d'utiliser une langue ou l'autre ne devrait pas influencer les représentations mis en jeu et les apprentissages moteurs, et par conséquent les produits de celui-ci. Par contre, si le bilinguisme est coordonné, c'est-à-dire qu'à chaque mot de chaque langue correspond des représentations spécifiques, alors le fait de changer de langue et de système de représentation devrait entraîner des effets distincts sur l'apprentissage moteur car les représentations mises en jeu seront différentes. L'importance des effets du créole sur l'apprenant antillais devraient être proportionnelle à la connaissance et à la pratique qu'il a de cette langue. Si un enfant est en contact plus régulièrement avec le créole qu'avec le français dans son environnement social, alors l'emploi du créole devrait être plus efficace que le français sur ses



apprentissages moteurs. Ainsi les effets du créole comparativement aux français devraient être plus importants et marqués chez les garçons, les individus de milieu défavorisé, les gens de la campagne et les adolescents.

**- HYPOTHESE GENERALE N°3 : L'INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES APPRENTISSAGES MOTEURS VARIE EN FONCTION DE FACTEURS SOCIOLINGUISTIQUES**

Afin de vérifier ces deux autres hypothèses, nous utiliserons une méthodologie de recherche de type expérimental en cherchant à comparer les performances verbales, cognitives et motrices d'individus ayant reçus des consignes en créole et en français. Au terme de ce second chapitre, notre cadre théorique et nos hypothèses de travail nous amènent à présenter les différentes investigations menées en vue d'éclaircir les rapports entre l'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises et d'identifier les effets de la langue sur l'apprentissage moteur d'individus bilingues.

### CHAPITRE III

#### PRESENTATION DES RECHERCHES

---

Quelle(s) langue(s) pour quel(s) apprentissage(s) en EPS aux Antilles françaises ? Les langues ont-elles un impact différent sur les apprentissages moteurs en situation de diglossie ? Les investigations présentées par la suite ont pour objectif, d'une part, d'analyser l'usage des codes linguistiques au sein des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe, et d'autre part, d'étudier l'influence de la langue sur les processus sollicités dans l'apprentissage moteur chez des individus bilingues. Ce chapitre rassemble six études centrées sur le bilinguisme dans les apprentissages moteurs aux Antilles françaises.

Une première série d'études de type exploratoire s'intéresse à l'utilisation, aux effets et aux mots de la langue créole au sein des pratiques physiques et sportives, à travers une approche clinique et des entretiens. La première étude interroge des acteurs de monde sportif guadeloupéen en vue d'identifier la place de la langue vernaculaire dans leurs pratiques, ainsi que les effets qu'il serait susceptible d'engendrer sur l'activité des apprenants. La seconde s'intéresse aux termes et aux expressions utilisés en langue vernaculaire au cours des pratiques sportives en vue de constituer un premier lexique créole des mots du sport.

Une seconde série de recherches, de type expérimental, dans le champ de la psychologie cognitive, étudie plus spécifiquement l'influence de la langue sur les processus verbaux, cognitifs et moteurs nécessaires et sollicités dans l'apprentissage moteur. La première étude expérimentale apprécie l'influence de la langue sur le niveau de compréhension et de réalisation motrice, ainsi que sur le progrès des performances verbales et motrices au cours d'un cycle d'éducation physique à la fin de l'école primaire. La seconde recherche évalue l'influence de la langue sur les processus cognitifs d'imagerie du mouvement au collège. Une troisième étude compare la valeur d'imagerie visuelle d'une liste de mots en français et en créole chez une population estudiantine antillaise. Et enfin, un dernier protocole de recherche consiste à évaluer l'impact d'une consigne imagée en français et en créole sur les performances motrices d'adultes bilingues.

#### I. USAGES ET EFFETS DU CREOLE AU SEIN DES PRATIQUES PHYSIQUES ET SPORTIVES

« Prendre un plaisir intense à s'esbaudir dans le créole, la seule langue en usage dans l'enceinte des stades » (Confiant, 2000, p.110). Cet auteur antillais déclare que la langue créole constitue un moyen de communication et d'expression, apprécié et privilégié, dans le cadre des pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises. « L'enceinte des stades » semble représenter un espace plus ouvert, plus libre et propice à l'emploi de la langue vernaculaire qu'à l'utilisation de la langue officielle. Quelle place le créole occupe-t-il réellement dans les situations de communication au sein des pratiques physiques et sportives ? Quels sont, actuellement, les effets constatés par les intervenants au niveau de l'impact de la langue vernaculaire sur les apprentissages moteurs en Guadeloupe ?

## **I.1. INTRODUCTION**

Cette étude de type exploratoire s'appuie sur une méthodologie clinique afin d'identifier l'usage du créole dans les situations de communication aux Antilles françaises au cours des pratiques physiques et sportives. L'objectif est d'interroger des enseignants d'EPS, des entraîneurs sportifs et des étudiants en STAPS en Guadeloupe sur l'utilisation et les effets de la langue créole au cours de leurs pratiques. Nous cherchons à définir la place et la fonction d'une langue vernaculaire dans les échanges verbaux au cours des séances d'EPS, en match et à l'entraînement en situation de diglossie.

Le problème soulevé dans ce travail concerne plus particulièrement l'emploi des langues au sein des situations de communication en sport dans un contexte plurilingue. Quelles sont les adaptations de l'intervenant en Guadeloupe, sur le plan linguistique, face aux spécificités des apprenants et aux situations de communications rencontrées lors des apprentissages moteurs ? Le bilinguisme et le biculturalisme d'une grande majorité du public enseigné entraînent-ils une utilisation particulière des deux langues et des deux cultures par l'enseignant en EPS ou l'entraîneur sportif ? Comment les langues apparaissent-elles dans le processus d'acquisitions motrices d'individus bilingues en situation de diglossie ? Cette étude tente d'éclaircir la place et la fonction de la langue vernaculaire au cours des pratiques sportives, ainsi que les effets de l'emploi de cette langue sur l'apprentissage moteur d'enfants antillais.

L'emploi du créole dans les situations de communication au sein des pratiques sportives peut être étudié à différents niveaux. Le premier niveau constitue la parole de l'intervenant, c'est-à-dire celle de l'enseignant d'EPS ou de l'entraîneur sportif, qui est essentiellement dirigée vers l'ensemble des apprenants, un petit groupe ou un individu en particulier. Le second niveau d'analyse représente l'usage du créole par les apprenants ou les pratiquants entre eux, au cours d'une séance d'EPS, d'un entraînement ou d'un match. Et le troisième niveau caractérise la parole des enfants en direction de l'intervenant. Un niveau supplémentaire pourrait être envisagé et constituerait l'usage du créole de manière interne par les intervenants ou les pratiquants. Autrement dit, il concernerait la part du créole dans le monologue intérieur qui habite chaque individu au cours de ses pratiques physiques et sportives. Cependant ce dernier niveau ne sera pas envisagé et nous ne chercherons à identifier uniquement l'utilisation du créole sur le plan externe. Ainsi, notre étude consiste à analyser la place du créole dans les interactions verbales entre pratiquants et intervenants au sein des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe.

Deux autres types d'interlocuteurs peuvent apparaître et s'intégrer à ce système de communication au cours des phases de jeu ou en match : l'arbitre et le public. La place du créole dans les encouragements et les interventions verbales du public, ainsi que dans les échanges avec l'arbitre, caractérisent des situations de communication spécifiques aux activités physiques et sportives que nous prendrons en considération dans ce travail. Ce dernier devrait apporter une connaissance des situations et des conditions qui peuvent engendrer ou inhiber un recours au créole dans les pratiques sportives aux Antilles françaises. La connaissance des particularités du contexte sociolinguistique et des choix linguistiques qui existent au sein de ces pratiques pourrait constituer une base de données privilégiée dans le but d'ériger des pistes de travail visant l'étude de l'impact des langues sur l'apprentissage moteur auprès d'une population bilingue.

Une étude concerne la pratique des gestes professionnels aux Antilles et s'interroge sur l'accommodation des enseignants d'EPS antillais, formés par un système français, aux spécificités socioculturelles et linguistiques de leurs élèves (Alin, 2000). Elle révèle que le français est considéré par les enseignants interrogés comme la langue « *de l'utilitaire, de l'économique et de l'information* », alors que le créole serait la langue « *de l'expression, de l'émotion et de la communication* ». Selon les enseignants interrogés, les langues ne semblent pas remplir les mêmes fonctions en EPS, et l'usage de la langue vernaculaire aurait un rôle spécifique auprès des apprenants. L'auteur identifie cinq cas dans lesquels, l'enseignant d'EPS aux Antilles françaises peut utiliser le créole au sein de la relation éducative (Alin, 2000) :

- 1) Le recours à la détente par l'humour
- 2) La volonté de maintenir une discipline
- 3) La recherche de contact, dans une atmosphère de confiance et d'écoute
- 4) La compréhension par l'élève d'un savoir, d'un savoir-faire
- 5) Agir dans l'urgence.

Ainsi, le créole occupe une place au sein de la relation éducative en EPS en Guadeloupe. La langue vernaculaire joue un rôle non seulement au niveau de la confiance et de l'autorité, mais aussi en terme de compréhension immédiate et d'impact sur le comportement des apprenants. Cette étude repère ces différents effets de la langue à travers l'analyse d'entretiens auprès d'enseignants d'EPS aux Antilles françaises. Cependant, elle ne nous renseigne pas sur la place du créole dans l'activité langagière des apprenants. L'investigation de cette direction de recherche nous semble pertinente, dans la mesure où elle tente de relever l'usage du créole dans l'ensemble des situations de communication et par la totalité des acteurs au sein des activités physiques et sportives. Notre recherche tente d'approfondir l'étude précédemment citée et de relever les situations qui sont susceptibles d'entraîner une apparition de la langue vernaculaire dans les pratiques d'activités physiques et sportives en général. Elle s'inscrit dans une approche exploratoire de type sociolinguistique et ethnologique des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe. Nous appuyons cette recherche d'ordre ethnométhodologique sur la théorie de l'action située (Durand, 1999). Cette dernière est susceptible d'expliquer et d'analyser les pratiques professionnelles et linguistiques au sein des pratiques physiques et sportives. « *L'idée qu'il existe des structures typiques d'action et de communication propres à un groupe social donné est développée par les recherches en ethnométhodologie sous le concept « d'ethnométhodes »...Entre membre d'un groupe social, c'est partager un langage commun avec les autres membres du groupe auquel on appartient* » (Durand, 1999). L'objectif de ce type de recherche est de comprendre et d'identifier le langage commun et nécessaire au sein des différentes pratiques. Plus spécifiquement, notre but est d'analyser et d'expliquer l'usage des langues dans les pratiques sportives en Guadeloupe. « *En conséquence, comprendre comment un individu, membre d'un groupe social donné, organise et attribue une signification à ses actions, suppose que l'on repère les ethnométhodes (procédés, histoires, significations, savoirs), c'est-à-dire le langage commun qui est mis en pratique dans un type ou une classe de situations données* » (Durand, 1999).

Ainsi, nous nous sommes attachés à repérer le langage commun employé en vue d'expliquer l'utilisation du créole dans le cours d'action au sein des pratiques physiques et sportives. Le cours d'action peut être défini comme une totalité dynamique intégrant des actions, des communications, des interprétations, des focalisations ou des sentiments significatifs pour l'acteur, dont il s'agit de décrire et d'analyser l'organisation intrinsèque en relation avec l'ensemble des contraintes et des effets extrinsèques... L'objet théorique du cours

d'action se rattache à l'hypothèse générale de l'autonomie de l'action comme caractéristique fondamentale des systèmes vivants. Dans cette perspective qualifiée d'« *anthropologie de la cognition située* », l'action et la signification du point de vue de l'acteur sont considérées comme indissociablement liées (Saury, Durand et Theureau, 1997). Chaque action et chaque acte de langage sont dotés d'une valeur significative pour l'individu. Cette approche théorique permet de considérer les pratiques et les choix linguistiques d'un individu comme des actions spécifiques et significatives pour l'acteur dépendantes de situations et d'intentions particulières. Elle s'attache à expliquer les actions dans un domaine d'activité qui structurent la culture et l'usage dans un milieu spécifique. « *Dans le domaine de l'enseignement, les études ethnométhodologiques ont alors l'intérêt de comprendre les genres d'action qui structurent les activités d'un établissement ou l'enseignement d'une matière. Elles permettent de rendre explicite pour les acteurs eux-mêmes ce qui ordonne leurs échanges, et elles permettent d'aider éventuellement les acteurs peu familiarisés avec l'établissement ou l'enseignement d'une matière, d'apprendre les manières de faire typique de ce domaine* » (Durand, 1999). Définir l'usage des langues au sein des situations de communications lors des pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises s'inscrit dans une volonté de comprendre, d'identifier et de révéler les spécificités d'un environnement. Nous envisageons de proposer aux personnes concernées par les apprentissages moteurs en situation de plurilinguisme, une analyse de l'usage de la langue vernaculaire dans les activités physiques et sportives en situation de diglossie. Nous émettons l'hypothèse suivante :

**HYPOTHESE DE TRAVAIL : LE CREOLE JOUE UNE FONCTION SOCIALE DANS LES SITUATIONS DE COMMUNICATION AU SEIN DES PRATIQUES D'ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES AUX ANTILLES FRANÇAISES**

La langue officielle et la langue vernaculaire seraient, toutes deux, présentes et efficaces dans les échanges verbaux en sport. De part les spécificités de langue créole et le bilinguisme français/créole de la population antillaise, nous prévoyons une place évidente, spécifique et identifiable du créole en EPS et en sport. D'un côté, la grammaire et la syntaxe en langue vernaculaire étant plus allégée qu'en langue officielle et la plus grande proportion de phrases courtes en créole pourraient aider les apprenants à comprendre certaines consignes. Le créole, langue jeune et orale, paraissant également plus concret et imagé que le français, pourrait constituer un support de présentation de l'information de choix dans l'évocation d'images favorables aux apprentissages moteurs. L'apparition du créole pourrait également être due au fait que la langue vernaculaire représente une manière spontanée et naturelle d'exprimer ses sentiments et ses émotions aux Antilles françaises, et qu'en sport, l'individu est investi sur le plan moteur et affectif. Cependant, la pratique du créole étant disparate dans la population guadeloupéenne, celui-ci devrait occuper une place plus ou moins importante en fonction des caractéristiques des intervenants, des apprenants, des situations ou encore des activités enseignées. L'enseignant ou l'entraîneur adaptant son langage en fonction de la situation, les pratiques linguistiques devraient porter les stigmates de la diglossie. Les caractéristiques sociolinguistiques des apprenants, les aptitudes sollicitées, le type d'activités proposées, les problèmes rencontrés par l'intervenant ou l'apprenant, sont autant d'éléments constitutifs de la situation et explicatifs des choix linguistiques des pratiquants. L'objectif de cette recherche est de comprendre les fondements de l'emploi de la langue vernaculaire dans l'apprentissage moteur en situation de diglossie.

## **I.2. MATERIEL ET METHODE**

Nous présentons successivement notre population d'étude, les outils méthodologiques et statistiques utilisés dans ce travail, ainsi que le déroulement de notre recherche.

### **I.2.1. POPULATION**

Trois catégories d'acteurs ont été choisies en fonction de leur place au sein des pratiques physiques et sportives : des enseignants d'EPS, des entraîneurs sportifs et des étudiants en DEUG STAPS. L'enquête auprès d'enseignants d'EPS au collège et au lycée cherche à déterminer l'usage du créole au cours des pratiques physiques et sportives dans l'enceinte scolaire. Les entretiens avec des entraîneurs sportifs ont, quant à eux, pour intention d'identifier la place du créole en sport dans le cadre associatif et culturel. Deux sports populaires guadeloupéens ont été investis en particulier, le football et le basket-ball, permettant d'appréhender plus spécifiquement la réalité antillaise. Et enfin, les étudiants en STAPS à l'Université des Antilles et la Guyane ont constitué, pour leur part, une population de sportifs et de pratiquants susceptible de nous renseigner au sujet de l'usage du créole en sport. Au total, 67 personnes ont été interrogées et deux groupes distincts ont été constitués : les intervenants (enseignants et entraîneurs) et les pratiquants (étudiants). Trois variables ont été introduites dans le groupe des intervenants : la profession (enseignants ou entraîneurs), le genre (masculin ou féminin) et l'expertise ( $\leq$  à 5 ans ou  $>$  à 5 ans). Ce groupe était constitué de 17 personnes dont 13 enseignants et 4 entraîneurs, 13 hommes et 4 femmes, 11 intervenants depuis plus de cinq ans et 6 intervenants depuis au maximum cinq ans. Le groupe des pratiquants était composé de 50 étudiants antillais en DEUG STAPS en Guadeloupe dont 22 filles et 28 garçons (Age moyen : 21,6).

### **I.2.2. OUTILS UTILISES**

Différents outils méthodologiques ont été utilisés dans ce travail afin, d'une part, d'élaborer un questionnaire, et d'autre part, d'analyser les entretiens. Nous avons constitué un questionnaire semi-directif<sup>14</sup> reposant sur la technique d'entretien et d'analyse discursive développée par Christian ALIN (1996). Cette technique repose sur : 1) Le choix de l'action et du contexte, 2) L'évocation des faits en insistant sur le comment, 3) L'analyse des registres d'énonciation : Explicite, Implicite et Enonciatif. Notre questionnaire porte sur l'emploi du créole au sein des pratiques sportives et insiste sur l'évocation de faits supposés rendre compte de cette action. Trois questions principales ont été posées :

- Question 1 : Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles vous employez le créole au cours des pratiques physiques et sportives ?
- Question 2 : Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants parlent le créole entre eux au cours des activités physiques et sportives ?
- Question 3 : Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants vous parlent en créole au cours des pratiques physiques et sportives ?

---

<sup>14</sup> Voir Annexe 2

Une seule question a été posée aux étudiants en DEUG STAPS car ils n'interviennent pas forcément encore en tant qu'enseignant ou entraîneur dans le cadre des activités physiques et sportives. Par contre, ils ont en général un vécu sportif et une expérience en tant qu'acteur au sein de ces pratiques.

- Question A : Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles vous employez le créole au cours des activités physiques et sportives ?

La méthode d'analyse de discours demande ensuite de repérer différents registres au cœur des entretiens : l'explicite, l'implicite et l'énonciatif. Le registre de l'explicite « *s'attache à relever ce qui est effectivement dit ou écrit, en restant au niveau des faits bruts et concrets tels qu'ils sont effectivement formulés* » (Alin, 1996, p.167). Le registre de l'implicite « *s'attache aux pré-supposés des énoncés ainsi qu'à tout ce qui constitue leur « arrière-plan et leur assomption* » (Alin, 1996, p.167). Et enfin, le registre de l'énonciatif « *cherche donc à caractériser les actes de discours énoncés dans le récit analysé* » (Alin, 1996, p.170). A l'intérieur de ce dernier registre, ALIN (1996) repère sept actes de discours pouvant « *prendre place sur une échelle d'implication du locuteur par rapport à la situation de communication qu'il vit selon qu'il se sent plus ou moins interpellé, touché dans sa sensibilité ou dans sa décision d'agir ou au contraire de se tenir à distance, de rationaliser, d'objectiver la situation* » (Alin, 1996, p.110). Les actes de discours comprennent l' :

- Acte de Discours de Rationalisation (ADR) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur cherche à expliquer et à rationaliser son propos* » (Alin, 1996, p.113)
- Acte de Discours d'Édiction des Normes (ADEN) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur fait part des normes, des principes, des lois auxquels il croit* » (Alin, 1996, p.114)
- Acte de Discours de Conduite Intentionnelle (ADCI) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur fait part de l'engagement qui l'obligera à adopter une conduite future* » (Alin, 1996, p.115)
- Acte de Discours de Conduite Justificative (ADCJ) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur cherche à justifier ses actes ou ses propos* » (Alin, 1996, p.116)
- Acte de Discours de Conduite d'Action (ADCA) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur tente de faire faire quelque chose à son auditeur* » (Alin, 1996, p.117)
- Acte de Discours de Conduite Performatrice (ADCP) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur décrit ce qu'il fait* » (Alin, 1996, p.118)
- Acte de Discours d'Expression (ADEX) : « *Acte de langage composé par des énoncés où le locuteur exprime son état psychologique* » (Alin, 1996, p.119)

Ainsi, nous repérons les types d'actes de discours au sein de nos entretiens en nous appuyant sur cette méthode d'analyse et nous validons l'attribution de chaque acte à chaque énoncé en nous appuyant sur la méthode des juges. Cinq chercheurs en Sciences humaines, aidés de la définition de chaque acte de discours, ont attribué à l'ensemble des propos un type d'actes. La comparaison des résultats entre chacun des juges a permis de valider le choix des types d'actes de discours et d'obtenir pour chaque phrase des actes de discours appropriés. Nous étudions ensuite les types d'actes de discours en fonction des différentes variables chez les intervenants (profession/genre/ancienneté) et chez les pratiquants interrogés (genre). Une analyse statistique (Khi<sup>2</sup>) a permis de mettre en évidence les types d'actes de discours significativement différents pour chaque variable. Les différences seront considérées comme significatives à .05.

En dernier lieu, nous analysons les entretiens à l'aide d'un logiciel informatique d'Analyse de Données Textuelles : ALCESTE 4.6.<sup>15</sup> « *Le corpus à analyser est découpé en fragments de texte d'à peu près même taille relativement réduite, appelés les unités de contexte. Ces fragments sont ensuite classés statistiquement selon une procédure descendante hiérarchique...Ce modèle est essentiellement sémiotique et non linguistique. Il s'adapte aussi bien à l'analyse de corpus de textes littéraires, de poésie, qu'à des articles scientifiques, des journaux, des entretiens, etc.* » (Reinert, 2001, p.33). L'objectif de cette seconde analyse est d'extraire des entretiens un vocabulaire spécifique, des structures signifiantes et des mondes lexicaux au sein des réponses données par les intervenants et les pratiquants interrogés.

### **I.2.3. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE**

Avec les intervenants, les entretiens ont duré en moyenne une demi-heure. Ils étaient réalisés à chaque fois, à la suite d'une séance que nous observions et pendant laquelle nous relevions les propos tenus en créole et les situations dans lesquelles ils apparaissaient. Ensuite, les trois questions étaient posées consécutivement à l'interlocuteur et les relances de notre part insistaient sur le « *comment* » et non sur le « *pourquoi* », afin d'éviter les explications rationnelles. L'enregistrement audio des réponses nous a permis de retranscrire l'ensemble des entretiens par écrit. Puis, nous avons traité les données textuelles à partir d'une analyse discursive (Alin, 1996) et du logiciel ALCESTE 4.6. (Reinert, 2001). Concernant les étudiants, la question a été posée par écrit et les individus ont rédigé leur réponse en spécifiant leur genre et leur âge. Les données textuelles des pratiquants ont été soumises aux mêmes analyses, discursive et lexicale, que celles des intervenants, mais traitées séparément.

## **I.3. RESULTATS**

L'ensemble des réponses est reporté en annexe pour les intervenants<sup>16</sup> et les étudiants<sup>17</sup>. Nous présentons, les résultats de l'analyse discursive et statistique, puis ceux obtenus à l'aide du logiciel Alceste.

### **I.3.1. ANALYSE DISCURSIVE DES ENTRETIENS**

Le nombre de types d'actes de discours relevés au sein de nos entretiens est reporté dans le tableau 1 pour chaque intervenant. L'attribution de chaque acte de discours à chaque phrase a été validée par la méthode des juges en confrontant les avis de plusieurs chercheurs pour les intervenants<sup>18</sup> et pour les étudiants<sup>19</sup>. L'analyse statistique montre une différence significative entre les différents actes de discours en fonction de chaque individu ( $Khi^2 < .05$ ). Les valeurs significativement différentes des autres sont inscrites en caractères gras dans les tableaux présentés par la suite.

---

<sup>15</sup> 2002, Image : Toulouse

<sup>16</sup> Voir Annexe 3

<sup>17</sup> Voir Annexe 4

<sup>18</sup> Voir Annexe 5

<sup>19</sup> Voir Annexe 6



- **Tableau 1 : Nombre et type d'actes de discours chez les intervenants**

Type d'actes	Enseignants												Entraîneurs				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<b>ADR</b>	7	6	7	5	4	8	11	10	1	12	11	12	7	1	4	4	1
<b>ADEN</b>	3	3	3	1	1	1	3	4	5	10	7	3	6	4	7	8	4
<b>ADCJ</b>	3	1	1	1	0	2	2	4	1	3	1	3	5	0	2	3	2
<b>ADCP</b>	3	0	2	0	3	1	2	2	0	3	3	2	2	2	1	1	2
<b>ADEX</b>	0	2	3	0	2	0	3	0	0	2	0	1	2	1	0	2	1
<b>TOTAL</b>	16	12	16	7	10	12	21	20	7	30	22	21	22	8	14	18	10

Tous les enseignants, à l'exception d'un seul, ont tendance à utiliser des Actes de Discours de Rationalisation, alors que les entraîneurs semblent répondre à travers des Actes de Discours d'Édiction de Normes. L'analyse des types d'actes de discours en fonction des différentes variables ne révèle qu'une différence significative en fonction de la profession. Les enseignants et les entraîneurs n'utilisent pas le même type d'actes de discours dans leur réponse (Pearson  $\chi^2(4) = 14,8957$  ;  $Pr = 0.005$  ; Fisher's exact = 0.003). Les résultats sont reportés dans le tableau 2.

- **Tableau 2 : Nombre et Types d'actes de discours en fonction de la profession**

Type d'actes	Enseignants	Entraîneurs	Total
<b>ADR</b>	101	10	111
<b>ADEN</b>	50	23	73
<b>ADCJ</b>	27	7	34
<b>ADCP</b>	23	6	29
<b>ADEX</b>	15	4	19
<b>TOTAL</b>	216	50	266

Concernant les étudiants, les types d'actes de discours en fonction du genre sont reportés dans le tableau 3. Le type d'actes de discours apparaît comme significativement différents pour les garçons et les filles ( $\chi^2 < .05$ ).

- **Tableau 3 : Type d'actes de discours chez les étudiants en fonction du genre**

Type d'actes	Masculin	Féminin	Total
<b>ADR</b>	9	15	24
<b>ADEN</b>	2	0	2
<b>ADCJ</b>	3	1	4
<b>ADCP</b>	3	2	5
<b>ADEX</b>	11	4	15
<b>Total</b>	28	22	50

Concernant les réponses des étudiants à la question A, les filles utilisent plus particulièrement des Actes de Discours de Rationalisation. Les garçons, par contre, ont tendance à s'exprimer plus particulièrement à travers des Actes de Discours d'EXpression.

### **I.3.2. ANALYSE TEXTUELLE DES REPONSES DONNEES PAR LES INTERVENANTS**

L'analyse des données textuelles de l'ensemble des entretiens avec les enseignants et les entraîneurs à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6 a permis d'identifier différentes classes d'énoncés parmi les 199 Unités de Contexte Élémentaire (u.c.e.) relevées<sup>20</sup>. « *Les classes obtenues peuvent être interprétées en trois points de vue : a) Comme contenu, c'est-à-dire, en elles-mêmes en observant la liste des mots ou la liste des u.c.e. qui leurs sont spécifiques ; b) Comme activité, car leurs oppositions les unes aux autres, expriment un certain dynamisme du parcours discursif ; c) Comme représentation, puisque ces classes font système et reflète une certaine stabilisation de l'activité de l'auteur* » (Reinert, 2001, p.35). Nous présentons par la suite les cinq classes relevées :

- Classe A : 30 Unités de Contexte Élémentaire (15%)
- Classe B : 29 Unités de Contexte Élémentaire (14,5%)
- Classe C : 27 Unités de Contexte Élémentaire (13,5%)
- Classe D : 53 Unités de Contexte Élémentaire (27%)
- Classe E : 60 Unités de Contexte Élémentaire (30%)

L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes. A un second niveau, elle révèle que les classes A et C se regroupent, ainsi que les classes D et E, alors que la classe B semble conserver une certaine autonomie avec les autres classes. L'analyse factorielle distingue également des différences entre les dires des enseignants et ceux des entraîneurs.

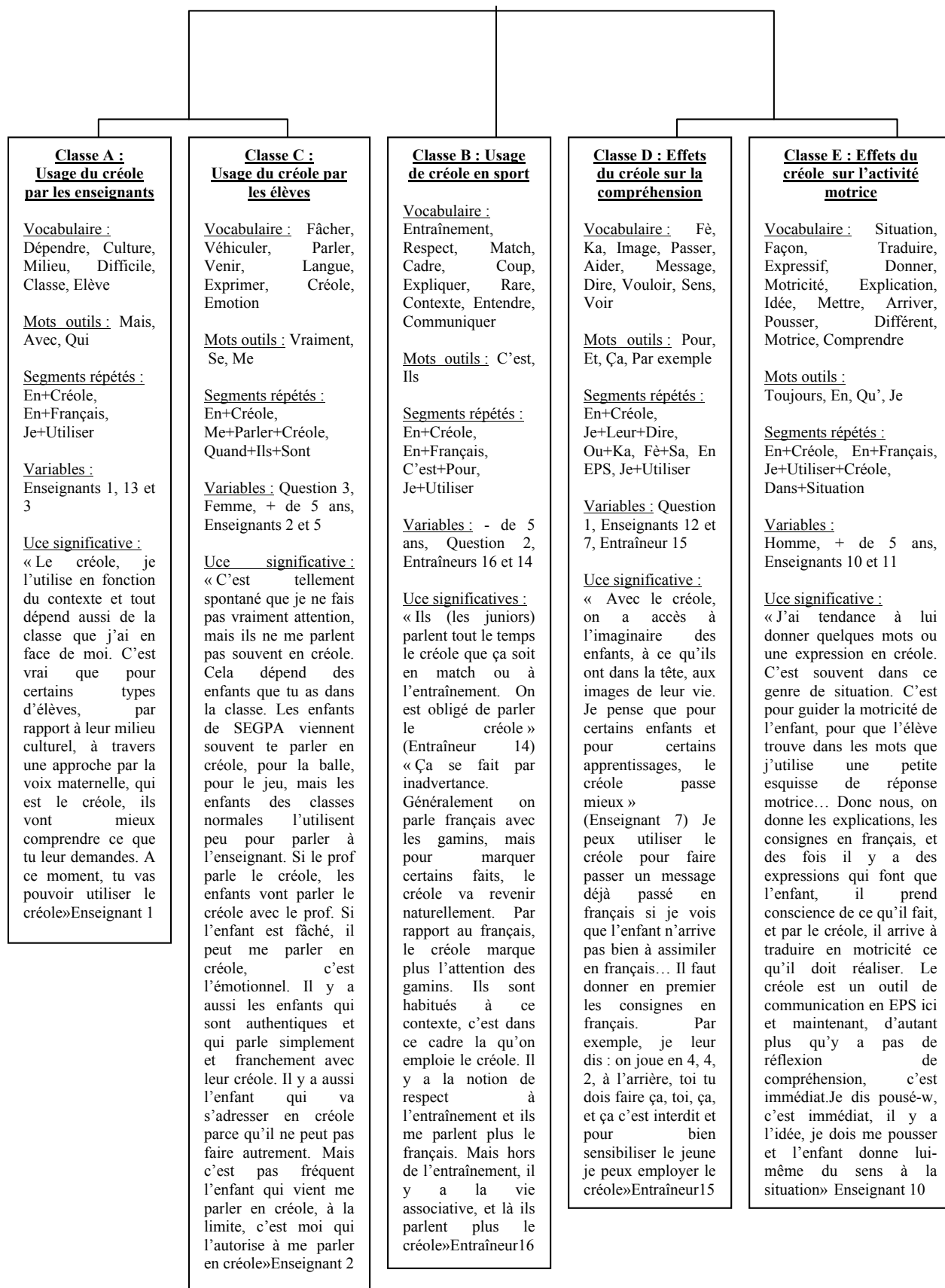
La classe A regroupe les réponses concernant plus particulièrement les réponses des enseignants d'EPS concernant leur usage du créole. Elle se rapproche de la classe B, qui elle rassemble les dires des enseignants concernant l'emploi du créole par les élèves. La classe C semble renfermer des réponses supposées rendre compte de l'usage du créole en général lors des pratiques sportives. La classe D et E concerne, quant à elles, respectivement les effets constatés du créole au niveau de la compréhension et de l'activité motrice.

Nous reportons les mots utilisés, le vocabulaire spécifique, les mots outils, les variables et les u.c.e. les plus significatives dans chacune des classes afin de connaître quel monde lexical elles sont supposées traduire. Identifions dès à présent, sous forme de schéma, chacune de ces classes.

---

<sup>20</sup> Voir Annexe 7

**- Schéma 9 : Présentation des cinq classes d'énoncés pour les intervenants**



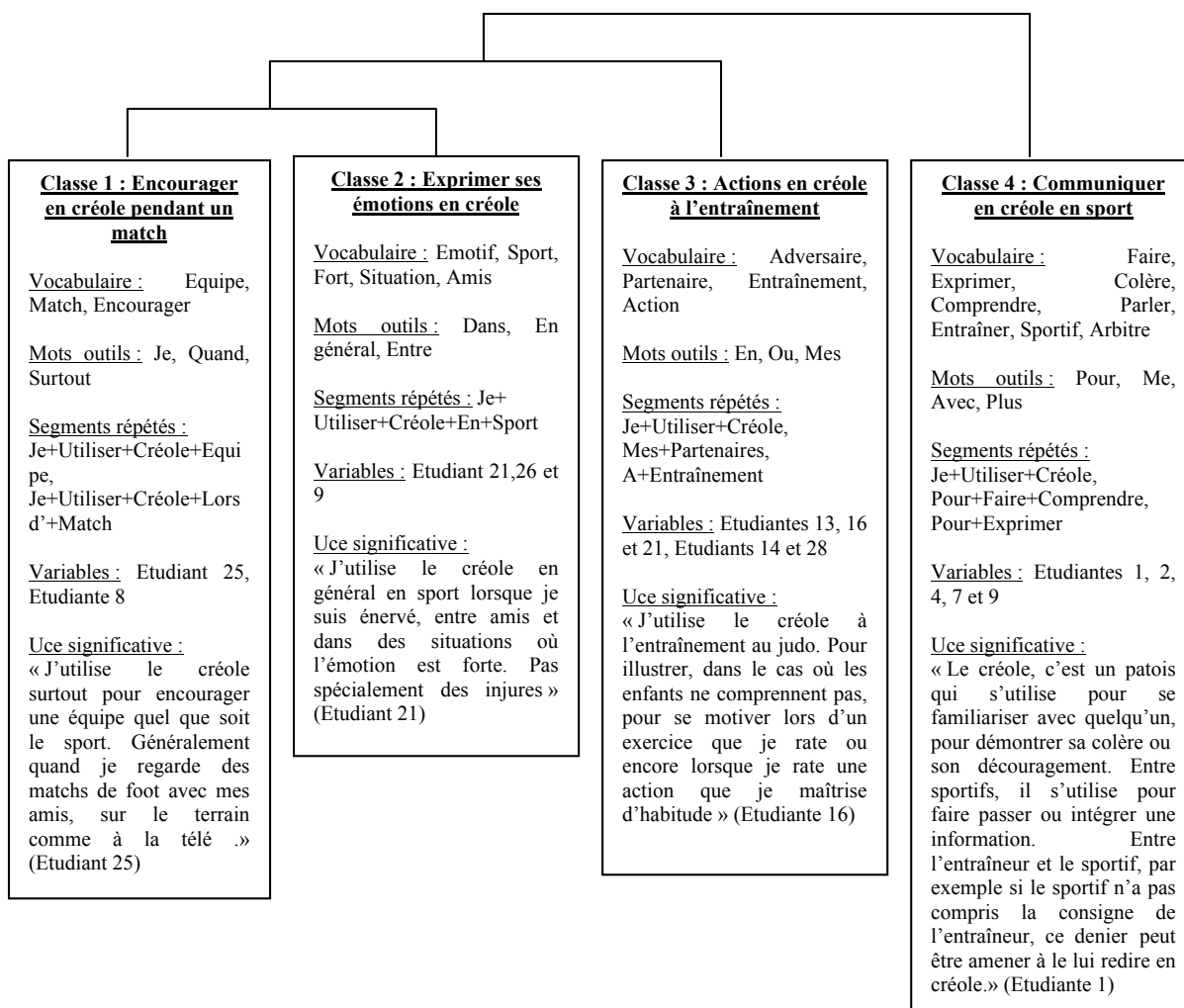
### I.3.3. ANALYSE TEXTUELLE DES REPONSES DONNEES PAR LES ETUDIANTS

L'analyse des données textuelles des réponses des étudiants<sup>21</sup> à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6 a permis d'identifier 4 classes d'énoncés parmi les 72 Unités de Contexte Elémentaire données par les étudiants :

- Classe n°1 : 11 Unités de Contexte Elémentaire (16%)
- Classe n°2 : 14 Unités de Contexte Elémentaire (20%)
- Classe n°3 : 19 Unités de Contexte Elémentaire (27%)
- Classe n°4 : 26 Unités de Contexte Elémentaire (37%)

L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes. A un second niveau, elle révèle que les classes 1 et 2 se regroupent. Puis, à un troisième niveau, la classe 3 s'ajoute aux deux classes précédentes pour former un ensemble qui se différencie définitivement de la classe 4. Nous présentons par la suite, sous forme de schéma, pour chacune d'elles, les mots utilisés, le vocabulaire spécifique, les mots outils, les variables et les uce les plus significatives afin d'identifier le monde lexical qu'elles renferment.

- **Schéma 10 : Présentation des quatre classes d'énoncés pour les étudiants**



<sup>21</sup> Voir Annexe 8

#### **I.4. DISCUSSION**

L'objectif de cette étude exploratoire était d'interroger des acteurs du monde sportif aux Antilles françaises afin de repérer les usages et les effets du créole au sein des situations de communication lors des pratiques physiques et sportives. L'hypothèse de travail se vérifie et la langue vernaculaire assume effectivement une fonction sociale dans la relation éducative au cœur de ces pratiques, au sein même de l'apprentissage moteur en situation de diglossie. Nous discutons ces résultats sur le plan discursif, puis lexical, en vue de spécifier l'utilisation du créole pour les enseignants, les entraîneurs, les élèves et les sportifs. Nous abordons successivement les types d'actes de discours des personnes interrogées, puis les mondes lexicaux repérés dans leurs propos. L'objectif est de décrire et d'expliquer l'usage du créole par l'intervenant, les pratiquants entre eux, les apprenants envers l'intervenant, le public et l'arbitre.

##### **I.4.1. LES ACTES DE DISCOURS**

L'analyse discursive a montré que les enseignants répondaient plus particulièrement sous forme d'actes de discours de rationalisation, alors que les entraîneurs usaient davantage d'actes de discours d'édition de normes. Chez les étudiants, il semblerait que les garçons expliquent l'utilisation du créole au sein des pratiques sportives plus particulièrement à travers des actes de discours d'expression, alors que les filles ont recours à des actes de discours de rationalisation. Ces résultats révèlent des différences chez les personnes interrogées au niveau de leur implication par rapport à la situation de communication et aux questions posées. Ils se sentent différemment interpellés en fonction de la profession chez les intervenants, et en fonction du genre chez les pratiquants sur le fait d'utiliser le créole. Ce premier résultat montre que le cadre de l'activité et le genre peuvent constituer des facteurs influençant le type d'actes de discours chez les sujets interrogés et les attitudes de chacun vis-à-vis de notre objet d'étude.

Les enseignants d'EPS ont tendance à expliquer de manière rationnelle l'apparition du créole au cours de leurs pratiques. Leurs actes de langage se composent essentiellement d'énoncés où ils rationalisent leur propos. Ils décrivent l'emploi du créole au sein de leur pratique à travers une explication logique et cohérente. Les entraîneurs, par contre, font part des normes, des principes et des lois auxquels ils croient. Ils répondent aux questions posées en s'appuyant sur leurs expériences et leurs croyances quant à l'usage et aux effets du créole en sport. L'enseignant d'EPS semble justifier rationnellement l'emploi du créole dans sa discipline car celui-ci est peu toléré dans le système éducatif. Le cadre scolaire et le cadre associatif n'impliquent pas les intervenants de la même manière face à la question de l'usage du créole. L'enceinte officielle et institutionnelle de l'EPS impose un usage du français, et le recours à la langue vernaculaire ne doit être qu'occasionnel. Ainsi, lorsque que l'enseignant est interrogé sur les situations au cours desquelles il utilise le créole, il répond rationnellement afin de parer aux éventuelles critiques que l'on pourrait lui faire. Tandis que l'entraîneur répond en s'appuyant sur des faits et des expériences vécues, sans volonté de rationalité, en faisant reposer son discours sur des sentiments et des croyances. En club, les intervenants s'expliquent sur leur utilisation du créole en évoquant les effets qu'elle provoque, alors qu'en EPS, les intervenants en expliquent les raisons.

Chez les pratiquants, il est intéressant de noter qu'ils ne répondent pas de la même manière en fonction du genre. Les filles utilisent en général des explications rationnelles de l'usage du créole, comme les enseignants. Les garçons se distinguent par l'utilisation d'actes de discours qui exprime un état psychologique particulier. Les garçons décrivent l'utilisation du créole au sein des pratiques sportives par la mise en jeu d'émotions et de sentiments, alors que les filles s'appuient sur des explications logiques et significatives pour elles. Le créole est en général plus souvent utilisé par les garçons que par les filles, et notre question semble avoir touché plus spécifiquement les garçons sur le plan émotionnel et affectif. Les garçons s'expriment avec émotion, car ils utilisent la langue vernaculaire spontanément et naturellement au cours de leur pratique. Le créole occupe généralement une place moins importante dans l'expression verbale des filles par rapport aux garçons. Des travaux sociolinguistiques ont relevé une position différente des femmes par rapport aux hommes aux Antilles françaises vis-à-vis du créole (March, 1996). La langue vernaculaire est moins utilisée par les femmes car elles cherchent à assurer à leurs enfants la réussite scolaire et la maîtrise de la langue française.

Ces attitudes distinctes vis-à-vis du créole en fonction du genre peuvent expliquer en partie les différences de type d'actes de discours relevées chez notre population d'étudiants. Lorsqu'un individu occupe une position sociale moins favorable à l'emploi du créole, comme celle occupée par les enseignants ou les filles en Guadeloupe, il a tendance à évoquer des situations rationnelles susceptibles d'entraîner un usage de la langue vernaculaire. Autrement dit, il explique son utilisation du créole par l'influence d'éléments extérieurs et de contextes particuliers. Tandis que les personnes plus à même d'utiliser le créole s'en expliquent par l'action de facteurs internes, tels que les états psychologiques pour les garçons, ou les croyances et les principes pour les entraîneurs.

L'analyse discursive a permis de dégager des entretiens les différents registres du discours chez les personnes interrogées, offrant ainsi une approche spécifique des entretiens. Ce travail méthodologique extrait de chacune des phrases émises la forme, autrement dit « *comment cela a été dit* ». Il s'agit maintenant de s'intéresser à « *ce qui a été dit* », afin de présenter les contenus, les activités et les représentations soutenus dans les réponses des participants. Nous présentons une synthèse de ces résultats en analysant, dans un premier temps, l'usage et les effets du créole pour les intervenants, puis pour les apprenants. L'usage du créole est, dans un premier temps, étudié chez les enseignants d'EPS en Guadeloupe, ensuite, chez les entraîneurs, puis chez les élèves, et enfin chez les pratiquants.

#### **I.4.2. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES ENSEIGNANTS D'EPS**

Les enseignants d'EPS interrogés ont tenté d'expliquer et de rationaliser leur propos. Les réponses données décrivent, d'une part, le contexte et les conditions d'utilisation de cette langue, et dégagent, d'autre part, les causes et les effets de son utilisation. L'analyse textuelle et sémiotique des entretiens a permis d'extraire différents types de contenu sous forme de classe dans les réponses des enseignants. La Classe A intitulée « *Usage du créole par l'enseignant d'EPS* » rassemble principalement un verbe « *dépendre* »; quatre noms « *culture, milieu, élèves et classe* »; et un seul adjectif « *difficile* ». Cette classe définit les conditions

d'utilisation du créole en EPS. L'usage du créole dépend, pour les enseignants interrogés de plusieurs facteurs tels que la situation, la culture, le milieu, les élèves et l'activité.

C'est en fonction de ces différentes données que le créole est susceptible d'apparaître dans les situations de communication en EPS. La langue vernaculaire s'impose de fait en fonction des caractéristiques de la situation, des élèves ou de l'activité. « *Le créole, je l'utilise en fonction du contexte et tout dépend aussi de la classe que j'ai en face de moi. C'est vrai que pour certains types d'élèves, par rapport à leur milieu culturel, à travers une approche par la voix maternelle, qui est le créole, ils vont mieux comprendre ce que tu leur demandes. A ce moment, tu vas pouvoir utiliser le créole* » (Enseignant 1). Ainsi, l'utilisation du créole en EPS dépend en premier lieu de facteurs extrinsèques et elle constitue un moyen d'adapter son langage aux spécificités du public enseigné.

Les classes D et E regroupent certains propos des enseignants concernant plus particulièrement les effets constatés de l'emploi créole au cours d'une situation d'apprentissage moteur. Ces deux autres mondes lexicaux renferment deux types de situation susceptible d'expliquer un recours à la langue vernaculaire. La classe D, intitulée « *Effets du créole sur la compréhension* », regroupe principalement deux noms « *image et message* » ; et trois verbes « *faire, passer, aider* ». Ainsi, l'utilisation du créole représente pour l'enseignant une aide dans la transmission d'informations et un véhicule de choix dans l'évocation d'images favorables aux apprentissages moteurs. Le créole est considéré par les intervenants comme un autre support de présentation des consignes ayant des effets particuliers. « *Avec le créole, on a accès à l'imaginaire des enfants, à ce qu'ils ont dans la tête, aux images de leur vie. Je pense que pour certains enfants et pour certains apprentissages, le créole passe mieux* » (Enseignant 7). L'usage de la langue vernaculaire permet aux enseignants d'utiliser des connaissances socioculturelles chez les apprenants. La complémentarité du français et du créole en EPS apparaît comme une manière d'accéder à l'ensemble des connaissances des enfants antillais, comme une façon de mettre en jeu la totalité des représentations pouvant être véhiculées par la langue, mais aussi, comme l'impact d'une situation de diglossie sur les pratiques linguistiques des enseignants.

La classe E, appelée « *Effets du créole sur l'activité motrice* », concerne plus précisément les relations entre le créole, la motricité et les apprenants. Cette classe se compose de deux verbes « *traduire et donner* » ; d'un adjectif « *expressif* » ; et de quatre noms « *situation, façon, explication et motricité* ». Elle rassemble les propos des intervenants concernant les effets du créole sur le comportement moteur des apprenants. L'utilisation du créole par l'enseignant semble représenter une façon de traduire et de donner une explication concernant la motricité dans certaines situations.

« *J'ai tendance à lui donner quelques mots ou une expression en créole. C'est souvent dans ce genre de situation. C'est pour guider la motricité de l'enfant, pour que l'élève trouve dans les mots que j'utilise une petite esquisse de réponse motrice... Donc nous, on donne les explications, les consignes en français, et des fois il y a des expressions qui font que l'enfant, il prend conscience de ce qu'il fait, et par le créole, il arrive à traduire en motricité ce qu'il doit réaliser...Le créole est un outil de communication en EPS ici et maintenant, d'autant plus qu'il n'y a pas de réflexion de compréhension, c'est immédiat. Je dis pousé-w, c'est immédiat, il y a l'idée, je*

*dois me pousser et l'enfant donne lui-même du sens à la situation* » (Enseignant 10). Cet enseignant indique des effets distincts de l'emploi des langues sur le processus d'apprentissage moteur d'enfants bilingues. « *Par le créole, il arrive à traduire en motricité ce qu'il doit réaliser* ». L'utilisation d'informations verbales en français ou en créole en vue de réaliser une action pourrait effectivement avoir un impact différent sur le comportement des apprenants selon certaines caractéristiques sociales. Ces activités et ses représentations soutenues dans les réponses des intervenants révèlent un impact différent de la langue sur l'élaboration de réponses motrices et sur l'organisation motrice des apprenants bilingues français/créole. Les langues n'auraient pas les mêmes effets sur l'activité motrice des apprenants, et l'une peut s'avérer plus efficace que l'autre dans certaines situations de communication en EPS.

Il apparaît clairement que l'enseignant peut être amené à employer le créole lorsque la classe est difficile ou les élèves issus de milieux créolophones, mais aussi en fonction de l'âge des apprenants et de l'activité proposée. Il utilise plus le créole avec les garçons et les enfants plus âgés au cours d'activités physiques telles que les sports collectifs. Hormis ces facteurs externes susceptibles d'imposer, d'une certaine manière, un emploi du créole, l'enseignant révèle également des états psychologiques, tels que l'énerverment ou la fatigue, pouvant expliquer un recours occasionnel à la langue vernaculaire en EPS. Il rapporte aussi qu'en créole, certaines choses peuvent s'exprimer par le corps, alors qu'en français cela est moins évident. La gestualité qui accompagne l'activité langagière en créole est différente de celle qui prolonge l'expression en français, et chacune d'elles aurait un impact spécifique au cours des apprentissages moteurs.

Concernant les effets du créole sur les apprentissages moteurs en Guadeloupe, les enseignants ont apporté certains éléments de réponse dans leur discours. La langue vernaculaire semble constituer pour l'enseignant un aide au niveau de la compréhension d'un message et de l'évocation d'images mentales. Le recours au créole peut être un moyen de renforcer la consigne en français, une remédiation face à un problème. Il faciliterait l'accès à l'imaginaire des enfants antillais et l'organisation des réponses motrices chez certains enfants. Le créole est considéré par les intervenant interrogés comme une aide dans l'apprentissage. Ils affirment employer parfois le créole afin de maintenir la discipline et le calme, pour résoudre des conflits entre élèves, faire de l'humour, augmenter la motivation et l'attention des apprenants, ainsi que leur vitesse de réaction, mais aussi pour guider l'intention et fixer des objectifs communs. Toutes ces fonctions assumées par le créole au sein de la relation éducative en EPS lui confèrent un statut et légitime son emploi dans les situations de communication qui alimentent le processus d'apprentissage moteur. S'ajoute à cela un impact fort du créole sur le plan affectif et émotionnel des apprenants. Les enseignants d'EPS interrogés déclarent recourir à la langue vernaculaire en vue de canaliser les émotions des élèves, mais aussi pour valoriser leurs actions.

Ainsi, chez les enseignants interviewés, le créole peut apparaître en fonction de la situation et son emploi peut avoir des effets additifs sur les apprentissages moteurs d'enfants antillais. La langue vernaculaire peut manifestement et occasionnellement aider l'intervenant à adapter son langage et à favoriser le processus d'apprentissage moteur d'enfants bilingues en situation de diglossie.



### I.4.3. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES ENTRAÎNEURS SPORTIFS

Les entraîneurs ont répondu aux questions en exprimant plus particulièrement les fondements de leur utilisation du créole dans leur activité. Les dires des entraîneurs se regroupent dans les classes B, D et E. La classe B, intitulée « *Usage du créole en sport* », rassemble quatre noms « *entraînement, respect, match et cadre* » ; trois verbes « *expliquer, entendre et communiquer* » ; et un adjectif « *rare* ». Elle rassemble des propos qui décrivent l'usage du créole comme un moyen de communication et d'explication match ou à l'entraînement.

Par contre, tous s'accordent à dire que les pratiquants s'adressent rarement en créole envers eux de par leur statut et la notion de respect. Le créole participe aux situations de communication au sein des pratiques physiques et sportives. « *Ils (les juniors) parlent tout le temps le créole que ça soit en match ou à l'entraînement. On est obligé de parler le créole* » (Entraîneur 14). Ici, l'entraîneur révèle que la connaissance du créole représente parfois une nécessité avec certains pratiquants. « *Ça se fait par inadvertance. Généralement on parle français avec les gamins, mais pour marquer certains faits, le créole va revenir naturellement. Par rapport au français, le créole marque plus l'attention des gamins* » (Entraîneur 16). Dans cet extrait, l'intervenant dit recourir spontanément au créole à l'entraînement pour « *marquer* » certains faits ou l'attention des apprenants. L'emploi de la langue vernaculaire vient renforcer la présentation des consignes en français et agit sur les processus attentionnels dans l'apprentissage moteur. Elle surgit dans des situations de communication dans le but d'insister sur un élément important et d'éveiller l'attention des apprenants. Cette première classe définit la langue vernaculaire comme un moyen de communication et d'expression dans les pratiques d'activités physiques et sportives en milieu associatif.

D'autres propos tenus par les entraîneurs sont répertoriés dans les classes D et E. Ces deux classes, présentées précédemment chez les enseignants, regroupent les dires des intervenants concernant les effets du créole au cours des activités physiques et sportives. La classe D spécifie que l'utilisation du créole par l'intervenant peut aider à faire passer un message ou une image. « *Je peux utiliser le créole pour faire passer un message déjà passé en français si je vois que l'enfant n'arrive pas bien à assimiler en français...* » (Entraîneur 15). La classe E rassemble les propos des intervenants considérant l'usage du créole comme une façon de traduire et de donner une explication concernant la motricité dans certaines situations.

Nous pouvons remarquer que chez les entraîneurs, contrairement aux enseignants, les conditions d'utilisation du créole dans les activités physiques et sportives ne sont pas véritablement spécifiées. Dans le cadre associatif, les choix linguistiques de l'entraîneur cherchent davantage à résoudre des problèmes moteurs qu'à respecter l'usage de la langue officielle. L'utilisation du créole chez les entraîneurs semble être plus spontanée et naturelle que chez les enseignants et entraîner des effets similaires sur les apprentissages moteurs. On constate, dans les deux discours, des effets particuliers du créole sur la motivation, la compréhension et l'attention. Les entraîneurs disent également avoir recours au créole dans le but d'établir une relation de confiance avec les joueurs, pour être « *cool* », pour ironiser certains faits, pour pousser un « *coup de gueule* », insister sur quelque chose, sensibiliser les apprenants et enfin pour faire réagir.

Cet impact du créole sur les apprentissages moteurs dans le cadre institutionnel et associatif témoigne des fonctions éducatives susceptibles d'être assumées par le créole au sein des pratiques physiques et sportives. Ainsi, plusieurs voies de recherche se dessinent quant à l'impact de la langue sur le processus d'apprentissage moteur, et nous en retiendrons trois plus particulièrement : la compréhension, l'imagerie mentale et la réalisation motrice. Portons maintenant notre intérêt sur la place de la langue vernaculaire dans les échanges verbaux entre élèves et pratiquants au cours des pratiques physiques et sportives.

#### **I.4.4. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES ELEVES**

Cette partie s'intéresse aux réponses données par les enseignants à la question 2 et 3, c'est-à-dire concernant l'utilisation du créole par les élèves au cours des séances d'EPS. Les dires des enseignants concernant ces questions se retrouvent dans la classe C. Celle-ci se compose de cinq verbes « *fâcher, véhiculer, parler, venir et exprimer* » ; et de trois noms « *langue, créole, émotion* ». Les élèves ont recourt au créole quand ils sont fâchés, pour exprimer et véhiculer des émotions et leur affectivité. Ils l'emploient rarement pour s'adresser à l'enseignant car on ne parle pas créole à un professeur en Guadeloupe. Cependant, le créole surgit parfois quand les élèves ont du mal à s'exprimer en français, quand ils se défendent ou se justifient dans des situations extrêmes de grande satisfaction ou d'échec total, quand ils refusent catégoriquement quelque chose ou que le côté émotionnel est mis en jeu.

*« C'est tellement spontané que je ne fais pas vraiment attention, mais ils ne me parlent pas souvent en créole. Cela dépend des enfants que tu as dans la classe. Les enfants de SEGPA viennent souvent te parler en créole, pour la balle, pour le jeu, mais les enfants des classes normales l'utilisent peu pour parler à l'enseignant. Si le prof parle le créole, les enfants vont parler le créole avec le prof. Si l'enfant est fâché, il peut me parler en créole, c'est l'émotionnel. Il y a aussi les enfants qui sont authentiques et qui te parlent simplement et franchement avec leur créole. Il y a aussi l'enfant qui va s'adresser en créole parce qu'il ne peut pas faire vraiment autrement. Mais ce n'est pas fréquent l'enfant qui vient me parler en créole, à la limite, c'est moi qui l'autorise à me parler en créole »* (Enseignant 2). La langue vernaculaire s'illustre donc au sein des situations de communication entre élèves en EPS.

Entre eux, les élèves peuvent se parler en créole pour se congratuler, se motiver, s'insulter, traduire une consigne, guider réciproquement leur motricité et leurs actions, et enfin pour exprimer leurs sentiments et leurs émotions. Leur utilisation du créole semble être immédiate, naturelle, spontanée, courante ou ponctuelle et dépendre principalement de l'éducation familiale et du milieu socioculturel d'origine. En outre, les élèves utiliseraient plus souvent le créole en sport collectif, dans des phases de jeu ou des matchs qu'en sport individuel. D'autres paramètres peuvent influencer l'utilisation du créole par les élèves envers l'enseignant. Le fait que l'enseignant pose une question en créole peut d'une certaine manière autoriser l'enfant à s'adresser à l'enseignant en créole. Le cadre de l'UNSS apparaît également comme un contexte particulier et plus favorable aux échanges verbaux en créole entre les élèves et envers l'enseignant.

#### I.4.5. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES JOUEURS

Nous nous intéressons ici à l'utilisation du créole par les joueurs et les sportifs en club, à l'entraînement ou en match. Les réponses données par les entraîneurs aux questions 2 et 3, ainsi que celles des étudiants en STAPS à la question A concernent spécifiquement ces situations de communication. Ainsi, pour les entraîneurs, le créole apparaît dans les conversations entre joueurs et il constitue un moyen actif de communiquer et d'exprimer des sentiments que ce soit à l'entraînement ou en match. Afin d'approfondir cet emploi du créole par les sportifs, nous nous appuyons sur les résultats de l'analyse lexicale et sémiotique des réponses données par les étudiants interrogés. Nous rapportons ici les différentes classes identifiées, les activités et les représentations présentes dans les propos des étudiants.

La classe 1 est constituée de deux noms : « *équipe et match* » et d'un verbe : « *encourager* ». Elle spécifie que l'utilisation du créole en sport représente une manière d'encourager une équipe, des joueurs ou des partenaires pendant un match. « *J'utilise le créole surtout pour encourager une équipe quel que soit le sport. Généralement quand je regarde des matchs de foot avec mes amis, sur le terrain comme à la télé.* » (Etudiant 25). La langue vernaculaire occupe une place privilégiée dans les situations de communication en sport, surtout dans l'action de supporter, comme l'assurait Raphaël CONFIANT (2000) au début de cette recherche. Le créole serait un véhicule de choix pour motiver et faire réagir les sportifs dans leurs pratiques. On retrouve ici la capacité du créole à (re)motiver les individus bilingues, relevée dans le discours des enseignants et des entraîneurs.

La classe 2 comporte deux adjectifs : « *émotif et fort* » ; et trois noms : « *sport, situation et amis* ». L'utilisation du créole apparaît en sport dans des situations fortes en émotions et entre amis. « *J'utilise le créole en général en sport lorsque je suis énervé, entre amis et dans des situations où l'émotion est forte. Pas spécialement des injures* » (Etudiant 21). La langue vernaculaire occupe, comme dans la société antillaise (Saint-Pierre, 1972 ; Durizot Jno-Baptiste, 1996), une place privilégiée dans l'expression des émotions en sport. Ainsi, les fonctions de la langue vernaculaire dans la communauté antillaise sont similaires à celles relevées au sein des pratiques d'activités physiques et sportives. Cela signifie que le cadre de ces pratiques est relativement favorable à un emploi naturel et spontané du créole.

La classe 3 se compose de quatre noms : « *adversaires, partenaires, entraînement et actions* ». Ainsi, l'emploi du créole pourrait apparaître à l'entraînement entre adversaires ou partenaires au cours des différentes actions. « *J'utilise le créole à l'entraînement au judo. Pour illustrer, dans le cas où les enfants ne comprennent pas, pour se motiver lors d'un exercice que je rate ou encore lorsque je rate une action que je maîtrise d'habitude* » (Etudiante 16). L'usage de la langue vernaculaire représente, pour les sportifs antillais interrogés, un acte de langage dégage de toutes restrictions accompagnant leur activité motrice et leurs actions.

La classe 4 regroupant cinq verbes : « *faire, exprimer, comprendre, parler et entraîner* » ; et trois noms : « *sportif, arbitre et colère* », confirme l'utilisation du créole en sport, en tant que moyen de communication assurant la transmission d'informations et souvent pour exprimer sa colère. « *Le créole, c'est un*

*patois qui s'utilise pour se familiariser avec quelqu'un, pour démontrer sa colère ou son découragement. Entre sportifs, il s'utilise pour faire passer ou intégrer une information. Entre l'entraîneur et le sportif, par exemple si le sportif n'a pas compris la consigne de l'entraîneur, ce dernier peut être amené à le lui redire en créole.»* (Etudiante 1).

En résumé, quatre utilisations du créole par les sportifs sont remarquées : pour encourager, pour exprimer ses émotions ou sa colère, pour commenter et guider des actions, et enfin, pour transmettre des informations. L'emploi du créole par les sportifs peut apparaître dans des situations où l'émotion et l'affectivité sont intenses. Quand les joueurs sont découragés, en colère ou énervés, ils leur arrivent de s'exprimer en créole. Entre les joueurs, le créole peut être utilisé pour râler, pour s'insulter, pour raconter des anecdotes, pour se défendre ou pousser un « *coup de gueule* », pour faire réagir ses partenaires, les motiver ou les supporter, et enfin pour plaisanter et faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Envers l'entraîneur, les joueurs parlent rarement le créole. Les propos tenus en créole dirigés vers l'arbitre ou les adversaires sont en majorité des insultes, des plaisanteries ou l'expression d'un mécontentement. Par ailleurs, hors entraînement et dans la vie associative, le créole occupe une large place dans l'activité langagière des guadeloupéens.

## **I.5. CONCLUSION**

Au terme de cette enquête exploratoire, de type sociolinguistique et ethnologique, la langue vernaculaire dans une situation de diglossie apparaît comme un moyen de communication réel, actuel et efficace au sein des pratiques physiques et sportives. L'hypothèse de travail est confirmée et la langue vernaculaire s'inscrit dans les situations de communication au cours des apprentissages moteurs des enfants antillais. L'EPS apparaît comme un espace dans l'enceinte scolaire où le créole est présent et participe aux échanges verbaux. La majorité des consignes données par les intervenants s'effectue en français, et même si l'usage du créole n'est qu'occasionnel, celui-ci remplit effectivement des fonctions sociales et éducatives dans les gestes professionnels et les apprentissages moteurs en Guadeloupe. Ainsi, la langue créole sert le processus d'acquisition motrice des apprenants bilingues. Elle peut faciliter la compréhension, rétablir la discipline, être utilisée pour faire de l'humour, augmenter la motivation et l'attention, exprimer des émotions ou des images...

La langue vernaculaire remplit une fonction culturelle et linguistique en vue de résoudre les problèmes d'identité et de communication ; une fonction clarificatrice, correctrice et préventive indispensables à la transmission des savoirs (Vasseur, 1997), à l'élaboration de représentations mentales adaptées et à l'utilisation des connaissances des apprenants ; et une fonction sociale d'intégration (Pierre-Jacques, 1980 ; Hazaël-Massieux, 1999). Dans le langage des apprenants, le créole assume principalement un rôle dans l'expression des sentiments et des émotions. La langue vernaculaire peut apparaître dans les situations de communication au sein des pratiques physiques et sportives lorsque les apprenants ou les pratiquants sont investis sur le plan affectif et émotionnel. Cette étude offre une certaine connaissance de la dynamique des langues dans la communication en sport aux Antilles françaises. Elle nous renseigne sur l'emploi du créole concernant les apprentissages moteurs et sur les effets de celui-ci sur le comportement des élèves.

Les résultats de cette enquête permettent, d'une part, de proposer aux enseignants et aux chercheurs une connaissance du contexte sociolinguistique en Guadeloupe dans les pratiques physiques et sportives, ainsi que

les usages et les fonctions d'une langue vernaculaire dans l'apprentissage moteur d'enfants bilingues en situation de diglossie. D'autre part, des effets singuliers du créole, comparativement au français, ont pu être mis en évidence dans les propos tenus par les personnes interrogées.

Ainsi, au cours des apprentissages moteurs, les langues peuvent avoir un impact différent sur la compréhension, les images mentales et les performances motrices des apprenants antillais. Plusieurs voies de recherches peuvent être ainsi envisagées et notamment un impact présumé de la langue au niveau des processus verbaux, cognitifs et moteurs. Nous rejoignons pour conclure cette recherche exploratoire les considérations de Christian ALIN sur la formation initiale et continue des enseignants d'EPS aux Antilles françaises, en insistant sur la nécessité d'« *apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves* » (Alin, 2000).

## **II. LEXIQUE CREOLE/FRANÇAIS DES MOTS DU SPORT**

L'identification d'un usage du créole au cours des pratiques physiques et sportives dans l'étude précédente nous amène à postuler l'existence d'une terminologie en langue vernaculaire spécifique à ces pratiques. Ainsi, le travail suivant s'est intéressé plus précisément au vocabulaire créole utilisé en sport. Nous nous sommes attachés à relever les mots et les expressions créoles qui sont employés en vue de constituer un premier lexique créole/français des mots du sport. Cette seconde recherche exploratoire poursuit le même objectif que l'étude précédente. Elle cherche à repérer l'utilisation du créole dans les pratiques sportives. Elle concerne plus précisément le vocabulaire en langue vernaculaire utilisé au cours des activités physiques et sportives en Guadeloupe.

### **II.1. INTRODUCTION**

« *Dans le moindre mot gît tout le passé d'un homme, et tout le passé d'un peuple* » (Château, 1983, p.112). Cette citation indique que la mémoire individuelle et collective repose dans les mots de la langue. Si l'on voulait traduire cela en termes appartenant aux Sciences Biologiques, on affirmerait qu'un mot a une histoire phylogénétique et ontogénétique, autrement dit, une signification qui découle de son emploi par les Hommes dans le passé et par un homme en particulier. Derrière chaque terme, un individu et un peuple déposent et véhiculent ensemble une signification, singulière et partagée, basée sur son histoire, ses expériences, sa vie. Le travail de type sociolinguistique, lexical et culturel s'intéresse plus particulièrement, aux mots et aux expressions créoles utilisés au cours des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe. Il tente de relever un vocabulaire créole spécifique à ce domaine d'activité, ainsi que la signification en français de chacun d'eux. La présence de la langue vernaculaire dans les échanges verbaux en sport aux Antilles ayant été identifiée dans la recherche précédente, désormais notre objectif est de repérer les termes créoles propres aux activités physiques et sportives, au corps, au mouvement, afin de constituer un premier lexique créole/français des mots du sport.

Le lexique constitue l'ensemble des mots d'une langue. Appliqué à un domaine spécifique, il représente l'ensemble des mots d'une langue utilisé dans une activité donnée. Cette recherche essaie de relever et de mettre en évidence aux Antilles françaises, un vocabulaire créole spécifique dans le domaine du sport. Certains travaux ont relevé un vocabulaire spécifique en langue vernaculaire dans différentes activités, comme la pêche ou

l'agriculture, ainsi qu'autour de différents thèmes, tels que les maux du corps. Cependant, peu d'investigations ont porté spécifiquement sur les mots créoles utilisés en sport ou sur les termes et les expressions propres au corps et au mouvement. Raphaël CONFIANT (1984) a commencé à relever le vocabulaire créole plus particulièrement dans le domaine du Football à la Martinique. Notre objectif est de poursuivre cette direction de recherche et de l'étendre à l'ensemble des activités physiques et sportives en Guadeloupe afin de constituer un lexique permettant la traduction de termes spécifiques à la motricité dans chacune des deux langues. Nous nous sommes attachés à répertorier les mots et les expressions en créole qui accompagnent les activités physiques et sportives des Antillais. Notre hypothèse de travail est la suivante :

### **HYPOTHESE DE TRAVAIL : IL EXISTE UN VOCABULAIRE CREOLE SPECIFIQUE AUX ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES EN GUADELOUPE**

Relever et définir le vocabulaire et les expressions créoles propres aux activités physiques et sportives aux Antilles françaises s'inscrit, d'une part, dans une démarche d'identification du patrimoine linguistique et culturel antillais. D'autre part, un lexique créole/français des mots du sport pourrait permettre aux non-créolophones de comprendre les termes qui sont susceptibles d'apparaître dans les situations de communication au sein des activités physiques et sportives en Guadeloupe, mais aussi les images et les représentations soutenues par la langue vernaculaire. En dernier lieu, il offrirait la possibilité aux intervenants d'élaborer de consignes verbales en créole susceptibles, comme nous l'avons vu précédemment, de clarifier ou de renforcer des consignes en français, d'augmenter la participation des enfants guadeloupéens, de renseigner leur motricité, ou encore de favoriser la communication des informations en sport.

## **II.2. MATERIEL ET METHODE**

### **II.2.1. OUTILS UTILISES**

Nous avons utilisé deux sources d'informations distinctes afin de relever les mots et les expressions créoles utilisés en sport. D'un côté, la littérature et les dictionnaires créoles offrent une première base de connaissance sur laquelle s'appuie notre investigation. D'un autre côté, les séances d'EPS, les matchs et les entraînements ont été investis en vue de recueillir sur le terrain les termes et les phrases en langue vernaculaire. D'un côté, nous relevons dans des textes et des dictionnaires créoles (Ludwig, Montbrand, Pouillet et Telchid, 1990 ; Benjamin et Recoque, 1994 ; Telchid, 1997 ; Catalan, 1997 ; Confiand, 1998 ; Anglade, 1998 ; Vitayleck, 1999), des mots ou des expressions en rapport avec l'activité motrice, le corps et le sport. Cette première direction de travail permet d'extraire de la littérature actuelle un ensemble de termes créoles déjà identifiés et susceptibles de renseigner la motricité et de spécifier des actions en créole. D'un autre côté, le recueil de mots et de phrases créoles utilisés au cours de l'observation de pratiques sportives et à travers l'interrogation des acteurs du monde sportif guadeloupéen (sportifs, entraîneurs, enseignants d'EPS) au sujet des termes et des formules verbales en langue vernaculaire qu'ils utilisent aux cours de leur pratique, nous permet également de répertorier le vocabulaire créole en sport. Cette seconde direction de recherche suppose la rencontre et le questionnement d'un nombre important d'individus, pratiquants et intervenants au sein des activités physiques et sportives aux Antilles françaises. Le but final est l'identification de termes créoles nouveaux, d'expressions typiques et courantes, de définitions spécifiques de certains mots dans le domaine du sport.

## **II.2.2. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE**

Le recueil du vocabulaire et des expressions en créole s'est appuyé sur la littérature créolophone et sur l'investigation des lieux de pratiques sportives. Cette collecte d'informations concernant, d'une part, les mots créoles et leur définition, et d'autre part, les expressions créoles utilisées en sport, s'est étalée sur plusieurs années de travail. Nous avons tenté de construire un premier lexique créole/français des mots du sport et des expressions créoles utilisées en sport. Ce travail est exploratoire et principalement d'ordre lexical et socioculturel.

L'ensemble des mots recueillis a été classé par ordre alphabétique. Chaque mot a été placé dans une catégorie ou une classe appelée généralement « *parties du discours* » (Grévisse, 1993, p.178) : Noms (*n.*) ; Adjectif (*adj.*) ; Verbe (*v.*) ; Adverbe (*adv.*) ; Onomatopée (*ono.*) ; Mot-outils (*m.o.*) et Mot-phrases (*m.p.*). Les mot-outils représentent toutes les prépositions et les particules de localisation ou autres.

Quant aux mot-phrases, ils se définissent par le fait qu'un ensemble de mots indivisible a un sens particulier. Par exemple, le mot « *pjézyé* » est un mot-phrase car il signifie littéralement en français « *appuyer, pincer yeux* », mais il signifie plus précisément une « *sieste* ». Une partie du discours est attribué à chaque mot en italique à droite du mot. Puis, chaque mot a été défini et traduit en français en fonction des équivalents sémantiques donnés par les ouvrages ou les personnes interrogées. Cette démarche permet l'attribution d'une signification en français des mots créoles relevés. Quelques mots et expressions recueillis d'origine martiniquaise sont spécifiés entre parenthèse par l'abréviation « *mart.* ».

Les expressions créoles ont suivi le même procédé de classification que les mots. Ensuite, les personnes interrogées ont fourni une traduction littérale en français (écriture en italique), puis des expressions équivalentes en français en spécifiant les contextes d'utilisation. Ces étapes de traduction proposent d'accéder, en français, à l'organisation syntaxique et sémantique des phrases, et, dans un deuxième temps, à la signification plus précisément. Nous marquerons les expressions grossières ou vulgaires, comme les insultes par exemple, en utilisant l'abréviation « *vulg.* », et les expressions familières par une l'abréviation « *fam.* ». En dernier lieu, l'ensemble des mots et des expressions créoles a été soumis à l'analyse de plusieurs créolistes et auteurs d'ouvrages en créole afin de valider l'orthographe et la traduction des termes et des phrases. La lecture du lexique élaboré par une population estudiantine antillaise bilingue français/créole en STAPS a permis également de consolider les liens sémantiques entre chacun des termes en français et en créole dans le champs des activités sportives.

## **II.3. RESULTATS**

Nous proposons, tout d'abord, de présenter le lexique créole/français des mots du sport, puis, le recueil des expressions créoles utilisées au cours des pratiques physiques et sportives.

### II.3.1. LEXIQUE CREOLE/FRANÇAIS DES MOTS DU SPORT

#### A

**Adan** : *adv.* Dedans, à l'intérieur  
**Adwèt** : *adv.* A droite  
**Afòsfè** : *m.p.* En persévérant, à force de faire  
**Agòch** : *adv.* A gauche  
**Akododo / Alajalibantjo / Alakalimotjo** (*mart.*) : *m.p.* A califourchon  
**Akokagn** : *adv.* Gratuitement, sans payer  
**Akokit** : *adv.* A côté de  
**Akoumenmen** : *m.p.* Lorsque deux personnes s'empêchent mutuellement de passer, blocage  
**Alabalans** : *m.p.* Au même niveau, équivalent  
**Alabébétoum** : *m.p.* Sénile, faible physiquement  
**Alaboulin** : *m.p.* Perdre les pédales  
**Aladérivan** : *m.p.* Aller sans but fixe, à contre-courant, à l'envers  
**Aladriv** : *m.p.* Laisser aller, en dérive  
**Alakous** : *m.p.* Pressé, rapidement  
**Alavòl** : *m.p.* A toute vitesse  
**Alé / Ay** : *v.* Aller  
**Alè** : *m.o.* Quand, maintenant, à l'heure  
**Alè-alè** : *m.p.* Immédiatement, tout de suite  
**Alèstim** : *m.p.* Au jugé, estimation  
**Alévini** : *n.* Aller et venir, aller-retour, va-et-vient  
**Anba** : *m.o.* Sous, en dessous, par en dessous  
**Anbwaré** : *v.* S'enlacer, se mettre les bras dessus-dessous  
**Andé** : *n.* Entrecuisse, entrejambe  
**Anfòm** : *adj.* Etre en forme, bien bâti  
**Angwé** : *v.* Etouffer, avoir la gorge serrée  
**Anho** : *m.o.* Là-haut, au-dessus, en haut  
**Anlè** : *m.o.* En l'air, en haut, sur  
**Anlo** : *m.o.* Beaucoup  
**Anpenn** : *adj.* Triste, en peine  
**Ansanm** : *adv.* Aussitôt, ensemble  
**Ansanm-ansanm** : *adv.* Tous ensemble  
**Ansiwo** : *adj.* Poisseux  
**Ansoup** : *adj.* Trempé, mouillé, en sueur  
**Answé** : *adj.* En sueur  
**Anmizè** : *adj.* Malheureux, dans la misère  
**Anmwèn** : *n.* Au secours, à moi, à l'aide  
**Ansòs** : *adj.* Trempé, mouillé  
**Antòch** : *adj.* Etre mal fichu, mou, amorphe  
**Antravè** : *m.p.* De travers, en travers  
**Apiyé** : *v.* Appuyer, faire un effort, en cyclisme signifie appuyer sur la pédale, accélérer  
**Aprann** : *v.* Apprendre  
**Arété** : *v.* Arrêter  
**Aryè** : *adv.* Arrière  
**Asé** : *adv.* Assez  
**Asi** : *m.o.* Sur, dessus  
**Avansant** : *n.* Avant-centre  
**Awa** : *m.o.* Non, refus catégorique  
**Awbit** : *n.* Arbitre  
**Azèwomèt** : *m.p.* A bout portant, tout près

#### B

**Ba** : *m.o.* Pour  
**Bab** : *n.* Problème, souci  
**Bababap (fè)** : *ono.* Tomber nez à nez  
**Babyé** : *v.* Se disputer, râler  
**Balan** : *n.* Elan, vitesse  
**Bandé** : *v.* Tendre

**Bandé** : *adj.* Tendu, fort, avoir les muscles prêts à réagir  
**Banza** : *n.* Lance-pierre, tire-boulette  
**Baré** : *v.* Gêner, barrer, arrêter, bloquer  
**Bat** : *v.* Travailler dur, frapper, battre  
**Bay / Ban** : *v.* Donner  
**Ben** : *n.* Raclée, volée  
**Bi** : *n.* But  
**Bidim** : *ono.* Accompagne une action réalisée avec force  
**Bitabit** : *m.p.* Dos-à-dos  
**Bitabita** : *m.p.* A égalité, pareil, au même niveau  
**Blagé** : *v.* Se vanter, raconter des histoires  
**Blagè** : *n.* Vantard, blagueur  
**Blo** : *ono.* Symbolise le bruit d'une chute, quand quelqu'un tombe  
**Bloké** : *v.* Bloquer  
**Blogodo** : *ono.* Badaboum  
**Bòbòl** : *n.* Chaussures de football avec des crampons  
**Bòlajounou** : *m.p.* Rotule  
**Bòlòk** : *n.* Grosse bille, calot  
**Bonda** : *n.* Fesses, postérieur, cul  
**Boudoum** : *ono.* Bruit de l'impact d'un tir fort  
**Boufi** : *adj.* Gonflé, plein, en avoir marre  
**Boug** : *n.* Gars, mecs  
**Boul** : *n.* Ballon, jeu, partie  
**Bouré** : *v.* Bousculer, pousser  
**Brilé** : *v.* Arrêter, stopper, gaspiller, brûler  
**Brilé** : *adj.* Brûlé, fatigué, épuisé  
**Bwawoulé** : *m.p.* Bras roulé au Basket-ball

#### C

**Chalè** : *n.* Chaleur  
**Chas** : *n.* But  
**Chap** : *n.* Fuite, évasion, échappée  
**Chapé** : *v.* S'échapper, s'enfuir, partir  
**Chayé** : *v.* Transporter, charger, emporter  
**Chiraj** : *n.* Défonce, déchirure, mésentente, séparation  
**Chiré** : *v.* Foncer, déchirer, terminer avec  
**Chiré** : *adj.* Fatigué, déchiré, défoncé, saoul, drogué  
**Choéfwá / Chofwá** : *m.p.* Refroidissement  
**Cho (jwé)** : *n.* Jeu de poursuite, jouer à chat  
**Cho-déli** : *n.* Chat délivré  
**Chofi / Échofi / Léchofi** : *n.* Echauffement, mycose  
**Cho-kaché** : *n.* Cache-cache  
**Chomé** : *v.* S'amuser, se divertir, ne rien faire  
**Choubichou** : *adj.* Mauvaise odeur des pieds  
**Chout** : *n.* Shoot, tir  
**Chouté** : *v.* Tirer, taper dans la balle

#### D

**Dékalé** : *v.* Casser violemment, démonter  
**Dékalé** : *n.* Casseur, brute  
**Dékatman** : *n.* Gesticulation, comportement, explication, description  
**Dékatyé** : *v.* Ecarter les jambes, allonger la foulée, violer, découper  
**Déklóké** : *v.* Désarticuler  
**Dékochi** : *v.* Redresser, se redresser, remettre droit  
**Déliré** : *v.* Délirer  
**Dèmi** : *n.* Demi, joueur évoluant au milieu de terrain  
**Dépalé** : *v.* Se contredire, avouer des choses inavouables  
**Dépayaj** : *n.* Dégagement avec force  
**Dépayé** : *v.* Dégager fort et loin le ballon au football  
**Dépozé** : *v.* Déposer, poser doucement, amortir



**Dèpwa** : *adv.* De même force, de même niveau  
**Dèpwélaj** : *n.* Dégagement dans l'urgence  
**Dèpwèlé** : *v.* Dégager la balle sans discernement, mettre une raclée  
**Dèpyé** : *n.* Retourné acrobatique au football  
**Dèvwè** : *v.* Ne pas voir, ne pas regarder, ne pas compter sur  
**Dèwò** : *adv.* Dehors, à l'extérieur  
**Dèyè** : *adv.* derrière  
**Didiko** : *n.* Casse-croûte matinal  
**Diraj** : *n.* endurance, résistance  
**Djouk** : *n.* Pointu, coup, taper la balle avec le bout du pied au football  
**Do** : *n.* Dos  
**Doubout** : *adv.* Debout  
**Doulè** : *n.* Douleur  
**Doum** : *ono.* Désigne un tir violent  
**Douvan** : *adv.* Devant  
**Drib** : *n.* Dribble  
**Dwèt** : *n.* Doigt, droit  
**Dwèt** : *v.* Devoir

## E

**Ékip** : *n.* Equipe  
**Égri** : *adj.* Fâché, en colère  
**Élyé** : *n.* Ailier  
**Épi** : *m.o.* Avec  
**Èspò / spò** : *n.* Sport  
**Èstad / stad** : *n.* Stade  
**Èvè** : *m.o.* Avec

## F

**Fann** : *v.* Fendre, casser  
**Fap** : *ono.* Soudain, d'un coup  
**Fap-fap** : *ono.* Très vite, rapidement  
**Fè** : *v.* Faire  
**Fèb** : *adj.* Faible  
**Fèba** : *n.* Faiblard  
**Fès** : *n.* Fesses  
**Filé** : *v.* Aiguiser, affûter  
**Fin** : *v.* Terminer, finir  
**Floup** : *ono.* exprime la rapidité et la fin d'une action, d'un mouvement  
**Fò** : *adj.* Fort  
**Foré** : *v.* Percer, trouer  
**Fòs** : *n.* Force, encouragement  
**Fòsan** : *adj.* Fatigant, pénible  
**Fòsé** : *v.* Pousser, forcer, se surpasser  
**Fòt** : *n.* Faute  
**Fouk** : *n.* Entrejambe  
**Foukan** : *v.* Déguerpîr, foutre le camp  
**Fouli** : *n.* Foulure, entorse  
**Fouté** : *v.* Foutre, Mettre  
**Fré** : *adj.* Frais, neuf  
**Frédi** : *n.* Froid

## G

**Ganm** : *n.* Gamme, élégance  
**Ganmé** : *v.* Faire l'élégant, se pavaner, faire des manières  
**Gannyé** : *v.* Gagner  
**Gé** : *adj.* Gai, heureux  
**Gòj** : *n.* Gorge, voix, pression  
**Gòjèt** : *n.* Attaque à la gorge  
**Gòl** : *n.* Gardien de but  
**Goumé** : *v.* se battre, combattre, ne pas abandonner, ne pas se laisser faire

**Gouyad** : *n.* Mouvement léger  
**Gouyé** : *v.* Bouger  
**Grandwèt** : *n.* Majeur (doigt)  
**Grinyé / Grigné** : *v.* Grimacer  
**Grinyé / Grigné** : *n.* Grimace

## I

**Ika** : *n.* Petit pont au foot, action de passer un ballon entre les jambes d'un adversaire et de le récupérer derrière  
**Izé** : *adj.* Fatigué, sur les rotules

## J

**Ja** : *m.o.* Déjà  
**Janm** : *n.* Jambe  
**Jaré** : *n.* Mollet  
**Jé** : *n.* Plaisanterie, blague, jeu  
**Jéné, / jenné** : *v.* Gêner  
**Jès** : *n.* Geste  
**Jèsmakak** : *m.p.* Simagrées, grimaces, pitrerie  
**Jèt** : *n.* Correction  
**Jété** : *v.* Jeter  
**Ji** : *n.* Jus  
**Jon** : *n.* Mauvais coup donner au football, coup traître pour faire tomber l'adversaire  
**Jou** : *n.* Joue  
**Jwé** : *v.* Jouer  
**Jounou** : *n.* Genou  
**Jwenn** : *v.* Joindre, atteindre, rencontrer

## K

**Ka** : *m.o.* Particule préverbal qui exprime la marque du présent  
**Kadans** : *n.* Cadence  
**Kadav** : *n.* Corps sans vie, sans énergie  
**Kaj** : *n.* Cage, but, cadre  
**Kabèch** : *n.* Tape derrière la tête  
**Kalanjé** : *v.* Trainailler  
**Kan** : *n.* Camps, but, cage  
**Kanbya** : *adj.* Tordu physiquement  
**Kankoun** : *n.* Cartilage  
**Kanna** : *n.* Marche jusqu'à l'épuisement  
**Karé** : *n.* Tour, virée, surface de réparation au football  
**Karé** : *v.* Toiser, bomber le torse, jouer des épaules  
**Kasé** : *v.* Casser  
**Kasékòd** : *m.p.* Se libérer, se détacher  
**Katou** : *n.* Passe ou dribble au football  
**Katouré** : *v.* Dribbler au football  
**Katrèvendis** : *m.p.* lucarne dans une cage de football ou de handball  
**Katyé** : *n.* Cuisses  
**Kenbé / kyenbé / tchenbé** : *v.* Tenir, résister  
**Kenbèkè / Kenbékò** : *v.* Encas, casse-croûte  
**Kijan** : *m.o.* Pourquoi, comment  
**Kilès** : *m.o.* Lequel  
**Kiré** : *v.* Récurer, nettoyer  
**Kò** : *n.* Corps  
**Kokannyè** : *n.* Tricheur, râleur, quelqu'un qui ne paie pas, qui rentre sans payer  
**Konèt** : *v.* Connaître  
**Konnyé** : *v.* Cognier  
**Konprann** : *v.* Comprendre  
**Kontan** : *adj.* Content  
**Koraj** : *n.* Tacle irrégulier, violent, blocage  
**Koré** : *v.* Bloquer  
**Kosté** : *v.* Accoster, aborder  
**Koté** : *n.* Côté, endroit  
**Koté** : *m.o.* Vers, aux alentours de

**Kou** : *n.* Coup, choc  
**Kouchal** : *adj.* Nul  
**Koufè** : *n.* Mauvaise passe (traverser une)  
**Koufran** : *n.* Coup-franc  
**Koudmen / koulmen** : *m.p.* Coup de mains, aide  
**Koudpyé / koulpyé** : *m.p.* Coup de pied  
**Kourèd** : *n.* Torticolis  
**Kouri** : *v.* Courir  
**Kourè** : *n.* Coureur, cycliste  
**Kòwnè** : Corner  
**Krazé** : *v.* Ecraser  
**Krazé** : *adj.*, Epuisé, fatigué  
**Krévé** : *v.* Crever, battre, transpercer  
**Krochpat** : *n.* Croche-patte, croque en jambes  
**Kryé** : *v.* Appeler  
**Kuit** : *adj.* Cuit, être sur les rotules, fatigué

## L

**Lafréchè** : *n.* La raclée  
**Lagé** : *v.* Lâcher, ne pas garder la balle en football  
**Lagya (mart.)** : *n.* Lutte, danse de veillée mortuaire qui simule un combat  
**Lang** : *n.* Langue  
**Las** : *adj.* Fatigué, arrêté  
**Lasi** : *v.* laisser, rendre fatiguant  
**Lenflamasyon** : *n.* Surcroît de chaleur, inflammation d'un muscle, d'un tendon...  
**Lésépasé / Lèspasé** : *m.p.* Laisser-passer, feinte, esquive  
**Lèstomak** : *n.* Estomac  
**Lètèt / anlètèt** : *n.* Plongeon, sur la tête  
**Lévé** : *v.* Lever  
**Libéwo** : *n.* Libéro  
**Lidé** : *n.* Idée, pensée, réflexion  
**Loprésyon** : *n.* Difficulté respiratoire, asthme, angoisse  
**Louké** : *v.* Regarder, mater  
**Lyanné** : *v.* Taler sauvagement, faire un mauvais tackle au football  
**Lyann** : *n.* Tackle, coups

## M

**Mak** : *n.* Marque, repère, signe  
**Makakri** : *n.* Pitreries, gribouillage  
**Maké** : *v.* Ecrire, inscrire  
**Malmaké** : *n.* Mauvais sujet, un dur  
**Mawké** : *v.* Marquer un but, un point, un panier  
**Mannèv** : *n.* Activité, mouvement, manœuvre  
**Maskò** : *n.* Feinte, feinte de corps  
**Matadò** : *n.* Travesti, homme efféminé  
**Mayolè** : *n.* Danse de combat avec un bâton  
**Mélé** : *v.* Emmêler, embrouiller  
**Men / Lanmen** : *n.* Main  
**Mèt** : *n.* Maître  
**Mété** : *v.* Mettre, se mettre  
**Mítan** : *n.* Milieu, centre du terrain, rond central, mi-temps  
**Mol** : *adj.* Mou, molle  
**Monté** : *v.* Monter  
**Moun** : *n.* Personne, quelqu'un, gens  
**Mouvman** : *n.* Activité, agitation, réaction, mouvement  
**Myé** : *adv.* Mieux

## N

**Najé** : *v.* Nager, ramer  
**Néyé** : *adj.* Noyé, perdu

**Ni** : *v.* Avoir  
**Nofrap** : *m.p.* Rester de marbre, impassible

## O

**Obò** : *m.o.* Au bord  
**Ola** : *m.o.* Où  
**Opyaj** : *m.p.* Au premier qui l'attrape  
**Ora** : *m.o.* Au ras, au bord

## P

**Palé** : *v.* Parler  
**Pann** : *v.* Pendre  
**Paré** : *v.* Etre prêt et décidé, être sur ses gardes  
**Pé** : *v.* Pouvoir  
**Pè** : *n.* Paix, silence, action de se taire, peur  
**Pélé** : *v.* Ramasser à la pelle, taper par en dessous  
**Pèsé** : *v.* Percer, marquer un but  
**Pétéchenn** : *m.p.* Se libérer, la liberté, libération  
**Piété** : *v.* Poser le pied à terre, piétiner  
**Piké / Pitché (mart.)** : *v.* Piquer, diriger vers le bas  
**Pirézi** : *n.* Action du froid sur du chaud  
**Plen** : *adj.* Fatigué, au bout, plein  
**Plenmen** : *m.p.* Poignée de mains  
**Pléré** : *v.* Pleurer  
**Pli** : *n.* Pli, réaction  
**Plich** : *n.* Fessée, raclée  
**Pliché** : *v.* Corriger quelqu'un, donner une raclée  
**Pliyé** : *v.* Plier  
**Pongné (Ponnyé)** : *v.* Attraper, prendre  
**Pran** : *v.* Prendre, dribbler, parquer un joueur  
**Pwalazyé** : *n.* Cil  
**Pyé** : *n.* Pied

## R

**Raché** : *v.* Arracher  
**Ralé** : *v.* Ramener, tirer  
**Renté** : *v.* S'èreinter, trimer  
**Rété / Rèsté** : *v.* Rester, habiter  
**Rétouné** : *v.* Retourner, revenir en défense  
**Rimatiz** : *n.* Douleur, rhumatisme  
**Rimé** : *v.* Tourner, remuer  
**Rivé** : *v.* Arriver  
**Roulé** : *v.* Rouler, avancer, continuer

## S

**Sandopi** : *n.* Nain  
**Sanpalé** : *m.p.* Muet, sans parole  
**Sansavé** : *m.p.* Ignorant, sans savoir  
**Sav / savé** : *v.* Savoir  
**Sézisman** : *n.* Action rapide du froid  
**Sik** : *n.* Cirque  
**Siklis** : *n.* Cycliste  
**Sipotè** : *n.* Supporter  
**Sipoté** : *v.* Supporter  
**Sispann** : *v.* Suspendre, se suspendre, arrêter, cesser de  
**Siwo** : *n.* Sirop, cinéma  
**So** : *n.* Lutte amicale, bagarre entre amis, chute, saut, bond  
**Sodématé** : *n.* Culbutes, cabrioles  
**Souba** : *adj.* qui parle fort et grave ou dans le dos de quelqu'un  
**Soukwé** : *v.* Remuer, secouer  
**Sovévayan** : *n.* Veillée mortuaire simulant un combat  
**Stopè** : *n.* Stoppeur  
**Swé** : *v.* Action de suer, sports, décrassage, match, partie, jeu  
**Swè** : *n.* Sueur

## T

**Tadé** : v. Tarder, être en retard  
**Tak** : n. Tacle  
**Tann** : v. Entendre  
**Tawach** : n. Raclée  
**Tawaché** : v. Donner une raclée  
**Tchok** : n. Coup de poing, touche avec la main  
**Tchoké** : v. Toucher, dévier la balle, avoir un choc, se cogner  
**Tchou** : n. Fesses, cul  
**Tchouboum** : ono. Bruit d'un corps qui rentre dans l'eau  
**Tèk** : ono. Au poil, parfaitement  
**Tèk-tèk** : ono. Rapidement, une-deux au foot  
**Tèt** : n. Tête  
**Tètfol** : n. Etourdi  
**Tiré** : v. Tirer, s'en sortir, faire en sorte que,  
**Titim** : ono. Tirer, shooter (sport collectif)  
**Tizi** : adj. Rachitique  
**Tòd** : v. Tordre  
**Toudi** : adj. Etourdir, étourdit  
**Toufé** : v. Etouffer, empêcher  
**Touatou** : m.p. Chacun son tour  
**Touné** : v. Tourner  
**Tounépyé** : m.p. Se tordre la cheville, entorse  
**Trapé** : v. attraper  
**Tribin** : n. Tribune  
**Twabwa** : n. Cage du gardien de but

## V

**Vansé** : v. Avancer  
**Varé** : v. Bousculer, attaquer, pousser  
**Véyatif** : adj. Attentif  
**Véyé** : v. Surveiller du regard  
**Vim** : ono. Bruit d'un coup de poing  
**Vini / Vin** : v. Venir  
**Vlé** : v. Vouloir  
**Vloup** : ono. Bruit d'une flamme qui prend, d'un feu qui s'allume

**Volé** : n. Correction, volée  
**Vòlè** : n. Voleur  
**Voyé** : v. Envoyer  
**Vwè** : v. Voir

## W

**Wacha** : ono. Accompagne un contre-pied, une feinte réussie en sports collectifs  
**Waché** : v. Frapper des mains, claquer  
**Waka** : n. Applaudissements  
**Way** : ono. Exprime l'étonnement  
**Wiling** : n. Faire une roue arrière à vélo, rouler en gardant la roue de devant soulevée  
**Won** : adj. Rond  
**Wou** : n. Roue, à nouveau  
**Wouanko** : m.p. Recommencer  
**Woulé** : v. Faire des roulades, rouler  
**Woulo** : ono. But, hurra, bravo  
**Woupran** : v. Reprendre  
**Wouvè** : adv. Ouvert  
**Wouvini / Wouvin** : v. Revenir

## Y

**Yo** : m.o. Eux, ils, les

## Z

**Zépon** : n. Ergot  
**Zévan** : n. Narine  
**Ziété** : v. Epier, mater, surveiller  
**Zingé** : v. Pousser les billes avec le pouce et l'index  
**Zinglété** : v. Zigzaguer  
**Zo** : n. Os, coup de pied dans le tibia en sport  
**Zoafigi** : m.p. Pommette du visage  
**Zòm** : n. Copain, camarade  
**Zorey** : n. Oreilles  
**Zyé** : n. Œil, yeux  
**Zyéyé** : v. Zieuter, regarder

### II.3.2. LISTE DES EXPRESSIONS CREOLES UTILISEES EN SPORT

## A

**Alé, raché yo** : (fam.) *Aller, arracher-les*, Expression utilisée pour encourager une équipe afin que les joueurs anéantissent leurs adversaires  
**Alè ou vlé** : *Maintenant tu veux*, Expression qui exprime l'attente du locuteur vis-à-vis de la réponse motrice de l'interlocuteur  
**Alè ou paré** : *Maintenant tu es prêt*, Expression utilisée pour dire à quelqu'un qu'on peut commencer dès qu'il est prêt  
**An bistan** : *De travers*, Expression qui signifie en douce, sans que ça se sache  
**An bon èvè boul la** : (fam.) *Je bon avec la balle*, Expression signifiant que le locuteur en a marre de jouer avec le ballon  
**An bon èvè-w** : (fam.) *Je bon avec toi*, Expression utilisée pour dire que j'en ai marre de toi, que tu m'as fatigué

**An ka fè fòs si-w** : *Je fais force sur toi*, Expression qui marque le fait de compter sur une personne  
**Anlo boug fèb** : *Beaucoup de gars faibles*, Expression exprimant la présence dans une équipe d'un nombre important de personnes qui ne sont pas fortes  
**An mèt** : *Je maître*, Expression qui affirme que je suis le maître du jeu, le plus fort  
**Annou fè on karé** : *Allons faire un tour*, Expression qui demande à ou aux interlocuteur d'aller faire un tour  
**An tèt a-y** : (fam.) *Dans sa tête*, Expression qui accompagne un coup dur pour quelqu'un signifiant bien fait pour lui  
**An siskatdé** : *En six-quatre-deux*, Expression représentant quelque chose qui a été fait très rapidement, en deux temps, trois mouvements, très rapidement  
**An mitan** : *Au milieu*, Expression utilisée au cours d'une action en sports collectifs pour demander la balle au milieu du terrain  
**An nou ay** : *En nous aller*, Expression très courante exprimant le fait d'aller quelque part, de bouger, de changer d'endroit. Elle peut être également un moyen d'encourager, de motiver ses partenaires en sport

**An tchou a-y** : (*vulg.*) *Dans ses fesses*, Expression qui accompagne la chute, la maladresse ou encore la malchance d'une personne signifiant bien fait pour toi, tu l'as dans le baba

**An tonbé an zo-a-y** : *Je tombe dans ses os*, Expression qui signifie que je l'ai engueulé, que je lui ai passé un savon

**Apiyé pou monté mòn-la** : *Appuyer pour monter le morne*, Expression qui signifie qu'il faut faire un effort, utilisée en cyclisme pour encourager les coureurs en montée

**Arbit siwo** : *Arbitre poisson*, Expression courante en sport collectif qui qualifie l'arbitre de mauvais, de tricheur.

**Arété fè sik** : *Arrêter faire cirque*, Expression demandant à un individu d'arrêter de faire son cirque, de faire l'imbécile

**Asé déliré timal** : *Assez délirer mon garçon*, Expression qui signifie arrête de délirer, de déconner mon vieux

**Ay bon dyé** : *Oh mon dieu*, Expression qui exprime l'étonnement, la surprise, le danger, la crainte correspondant en français à mon dieu

**Ay chèché-y** : *Va le chercher*, Expression demandant à quelqu'un d'aller chercher quelqu'un ou quelque chose

**Ay di manman-aw sa** : (*vulg.*) *Va dire ça à ta mère*, Expression ironique utilisée envers une personne qui se plaint ou qui râle pour lui dire d'aller raconter tout ça à sa mère

## B

**Bandé jé-la** : *Tendre le jeu*, Expression exprimant la volonté de la part de l'intervenant que le jeu se corse, que les joueurs durcissent le jeu

**Bandé sa si yo** : *Tendre ça sur eux*, Expression voulant dire qu'il faut être plus dur, plus agressif avec eux

**Ba kò a-w balan** : *Donne ton corps élan*, Expression qui demande à un individu de donner un peu plus d'élan ou de mouvement à son corps physique et à son mental. Elle signifie accélère, dépêche-toi, bouge-toi

**Ba kò a-w bann** : *Donne ton corps force*, Expression qui demande à l'interlocuteur de se remuer

**Ban-an boul-la** : *Donne-moi la balle*, Expression qui exprime une volonté de recevoir une passe ou la balle

**Ban myé a-w** : *Donne ton mieux*, Expression qui demande à quelqu'un de faire de son mieux, de faire le maximum

**Ban ji a-w** : *Donne ton jus*, Expression demandant à un individu de mettre la gomme, de se donner à fond

**Bat déyè** : *Battre derrière*, Expression qui signifie battre en retraite, revenir en défense

**Bat aryè** : *Battre arrière*, Expression qui exprime un retour en arrière, une marche arrière

**Bay adan** : *Donne dedans*, Expression qui veut dire vas-y

**Bay balan** : *Donne-lui élan*, Expression qui demande à quelqu'un de donner de l'élan à quelque chose ou à un partenaire

**Bay chabon** : *Donne-lui charbon*, Expression signifiant d'accélérer, d'aller plus vite, d'activer ces mouvements

**Ba chal a-w gaz** : *Donne ton maximum de gaz*, Expression qui demande à un individu de se dépêcher, de se grouiller

**Bay do** : *Donne-lui dos*, Expression qui demande à une personne de se retourner et de tourner le dos à quelque chose ou à quelqu'un

**Bay fòs** : *Donne-lui force*, Expression exprimant le fait d'encourager quelqu'un, donne lui de la force

**Bay gaz** : *Donne-lui gaz*, Expression qui demande à un individu de donner du fil à retordre à son adversaire, de l'énerver, de lui mettre la pression

**Bay lè** : *Donne-lui l'air*, Expression signifiant écarte-toi, donne-lui de l'air, fait lui de la place

**Bay li** : *Donne-le-lui*, Expression voulant dire en football donner quelque chose à quelqu'un, la balle, un tacle...

**Bay on ben** : (*vulg.*) *Donne-lui une raclée*, Expression qui exprime en sport le désir qu'un individu mette une correction à un autre, donne-lui une leçon

**Bay on ika** : *Donne-lui un petit pont*, Expression utilisée au football qui signifie faire un petit pont au foot

**Bay on planch** : (*fam.*) *Donne-lui une planche*, Expression utilisée en basket pour dire à quelqu'un de contrer un joueur qui se dirige avec le ballon vers l'arceau, précisément, de bloquer la balle sur le panneau pour défendre

**Bay on ti koulmen** : *Donne-lui un petit coup de main*, Expression demandant à l'interlocuteur d'applaudir quelqu'un

**Bay on lanmen** : *Donne une main*, Expression qui demande d'applaudir

**Bay manjé a gran kou fouchèt** : *Donne-lui manger à grand coup de fourchette*, Expression qui veut dire prendre ses distances

**Bay van** : *Donne-lui vent*, Expression signifiant regonfle-le en parlant d'un ballon

**Bay waka** : *Donne-lui applaudissements*, Expression qui signifie applaudir

**Bloké ren a-w** : *Bloque tes reins*, Expression utilisée en gymnastique pour exprimer le gainage représentant l'action de bloquer les mouvements de son bassin

**Bon tèt** : *Bonne tête*, Expression qui dénote une marque d'intelligence chez quelqu'un

**Boujé fès a-yo** : (*fam.*) *Bouger leurs fesses*, Expression d'encouragements demandant à une équipe de faire bouger ou courir les adversaires

**Bouré-y** : *Bouscule-le*, Expression qui exprime le fait d'attaquer, de bousculer ou de charger quelqu'un

**Bouton chalè** : *Bouton chaleur*, Expression qui exprime les boutons occasionnés par la chaleur ou la transpiration

**Bouton frédi** : *Bouton froid*, Expression spécifiant les boutons causés par le froid, autrement dit, la chair de poule

**Brilé on chout** : *Arrêter un tir*, Expression indiquant l'action d'arrêter un ballon, de bloquer un tir

## C

**Chapé kò a-w** : *Echappe ton corps*, Expression familière pour dire à quelqu'un de partir, de se tirer

**Chiré chimiz** : *Déchirer sa chemise*, Expression qui exprime le fait de se démener, de se décarcasser

**Chouté sa** : *Tirer ça*, Expression utilisée en sport pour demander au porteur de balle de tirer

**Chyé ba sa** : (*vulg.*) *Chier pour ça*, Expression vulgaire qui exprime l'énervement du locuteur envers quelque chose, correspondant en français à ça fait chier

**Chyen bi** : *Chien but*, Expression désignant une personne qui est opportuniste devant les buts, qui guette le moment pour marquer

**Chyen boul** : *Chien ballon*, Expression métaphorique comparant quelqu'un qui garde toujours le ballon, à un chien qui joue tout seul avec une balle

## D

**Désann jwé boul** : *Descendre jouer ballon*, Expression utilisée pour dire que l'on va faire un match en sports collectifs

**Dévwè mwen** : *Ne me vois pas*, Expression veut dire ne comptes pas sur moi

**Do pou do** : *Dos pour dos*, Expression qui représente pour deux individus l'action de se mettre dos-à-dos

## F

**Fann kann** : *Fendre la canne*, Expression voulant dire se sauver, s'évader, prendre la fuite

**Fann ren a-y** : (*vulg.*) *Fend ses reins*, Expression grossière qui demande à quelqu'un de casser les reins d'une autre personne

**Fè do won** : *Faire dos rond*, Expression qui exprime le fait de rouler des mécaniques, de faire le beau

**Fè dèyè** : *Faire derrière*, Expression qui signifie l'action de battre en retraite

**Fè ganm** : *Faire élégance*, Expression représentant l'action de frimer, de faire des manières

**Fè jé** : *Faire plaisanterie*, Expression qui exprime l'action de se moquer

**Fè koken** : *Faire coquin*, Expression signifiant tricher

**Fè lantèn** : *Faire lanterne*, Expression qui exprime le fait de se mouvoir sur place sans avancer ni reculer

**Fè létèt / Fè lèchèt (mart.)** : *Faire plongeon*, Expression martiniquaise exprimant l'action de plonger dans l'eau

**Fè mannèw** : *Faire mouvement*, Expression qui indique à une personne de se presser, de se dépêcher

**Fè mas** : *Faire masque*, Expression qui veut dire être déguisé pour le carnaval, faire des pitreries, ou encore, faire semblant

**Fè lèspri-a-w travay** : *Fais ton esprit travailler*, Expression qui demande à un individu de réfléchir, de se servir de sa tête

**Fè lidé a-w** : *Fais ton idée*, Expression qui demande à l'interlocuteur de faire sa propre idée, son choix

**Fémé gyèl a-w** : (*vulg.*) *Ferme ta gueule*, Expression vulgaire signifiant tais-toi

**Fè on swé** : *Faire une action de suer*, Expression qui exprime le fait de transpirer en faisant du sport, c'est aller transpirer, faire du sport ou de l'exercice

**Fè on tèt** : *Faire une tête*, Expression footballistique exprimant l'action de faire une tête

**Fè sa lidé a-w di-w** : *Fais ça ton idée te dit*, Expression qui demande à l'interlocuteur de réfléchir par lui-même, de se fier à son instinct ou à sa logique

**Filé kon karang** : *Affûter comme une carangue*, Expression métaphorique exprimant le fait d'être affûter comme une carangue qui est un poisson très vif et musclé comme le thon

**Fòsé kò** : *Forcer corps*, Expression qui exprime le fait de se surmener, de se dépasser, d'aller au delà de ses limites

**Fòs-opwanyé / Kouch-opwanyé** : *Force aux poignets*, Expression qui signifie bras de fer

**Foukan atè** : *Foutre le camp à terre*, Expression représentant l'action de s'écrouler, de tomber

**Fouté fè** : *Foutre faire*, Expression verbale exprimant l'action de se donner à fond, de se mettre en action

**Fouté pa mal** : (*vulg.*) *Foutre pas mal*, Expression vulgaire qui exprime le fait d'en avoir rien à faire, de s'en foutre totalement

**Fout maron** : *Foot marron*, Expression qualifiant un match de foot fait hors institution juste pour le plaisir

**Fou misyé yon krochpat** : (*fam.*) *Foutre monsieur un croche-patte*, Expression signifiant tacle-le, fais lui un croche-patte

## G

**Gò-la volé pou tiré boul-la an katrévendis-la** : *Le gardien voler pour tirer la balle dans la lucarne*, Expression qui décrit le plongeon d'un gardien qui enlève la balle de la lucarne.

**Gòl pannyé** : *Gardien panier*, Expression utilisée pour désigner un mauvais gardien, quelqu'un qui laisse rentrer les ballons

## I

**I adan** : *Il dedans*, Expression qui signifie être dedans, pour un ballon, cela veut dire que le point est marqué, pour un joueur, cela peut vouloir dire qu'il est dans le match, qu'il fait un bon match

**I fò** : *Il fort*, Expression qui exprime la force étonnante d'un individu dans une activité

**I foré si-y** : *Il a percé sur lui*, Expression qui décrit une personne qui s'est jeté sur une autre

**I ké ni dombré jodi la** : *Il y aura des dombrés aujourd'hui*, Expression métaphorique en cyclisme qui compare une étape difficile à un plat traditionnel consistant, ainsi elle signifie qu'aujourd'hui l'étape sera difficile

**I pa vwé** : *Il pas voir*, Expression qui décrit une personne qui n'a pas vu quelqu'un ou quelque chose

**I salé** : *Il salé*, Expression qui exprime l'étonnement ou qui accompagne une action comme un penalty, encouragement lors d'une frappe, d'un smatch, d'un contre, d'une attaque...

**I sikré** : *Il sucré*, Expression qui signifie que le ballon a été subtilisé et elle accompagne souvent un arrêt du gardien

**I sousé zo a-y** : (*fam.*) *Il sucer ses os*, Expression qui exprime le fait qu'une personne a pris un coup ou qu'elle s'est fait mal

## J

**Jété boul-la** : *Jeter le ballon*, Expression voulant dire gâcher un ballon, se débarrasser trop vite du ballon et l'envoyer n'importe où

**Jété-y** : *Jête- le*, Expression qui signifie dégage le ballon, envoie le loin.

**Janm anpikwa** : *Jambes en croix*, Expression qui veut dire jambes croisées ou croiser les jambes, mais aussi se la couler douce

## K

- Kan-la wouvè** : *Le but ouvert*, Expression qui veut dire que le but est grand ouvert, que le gardien de but n'est plus dans ses cages
- Ka rivé-w** : *Qu'est-ce qui t'arrives*, Expression utilisée pour demander à quelqu'un ce qu'il lui arrive ou ce qu'il lui est arrivé
- Ka y ka fèt** : *Qu'est-ce qu'il fait*, Expression qui interroge l'interlocuteur sur ce qui se passe ou sur ce que quelqu'un fait
- Ka-y yé** : *Qu'est-ce qu'il y a*, Expression qui exprime l'énervement du locuteur concernant ce qui se passe autour de lui, signifiant mais qu'est-ce qui se passe
- Kiré zòrey** : *Nettoyer oreilles*, Expression qui demande aux interlocuteurs d'être à l'écoute, d'être tout ouïe
- Kyenbé bou-la** : *Tenir la balle*, Expression exprimant le fait de garder le ballon, de calmer le jeu
- Kyenbé doubout** : *Tenir debout*, Expression qui signifie rester debout, sur ses deux pieds
- Kyenbé kò** : *Tenir corps*, Expression qui veut dire résister et encas
- Kyenbé kyè** : *Tenir cœur*, Expression qui signifie tenir bon et casse-croûte
- Kyenbé rèd, pa moli** : *Tenir raide, pas mollir*, Expression très courante signifiant tiens bon, ne relâche pas tes efforts, courage
- Kò an mwen ansiwo** : *Mon corps poisseux*, Expression utilisée par les sportifs pour dire qu'ils ont beaucoup transpiré
- Kò an mwen ansòs** : *Mon corps en sauce*, Expression qui indique que je suis trempé
- Koré misié** : *Bloquer monsieur*, Expression qui demande à quelqu'un de bloquer quelqu'un ou son tir
- Koup di mond** : *Coupe du monde*, Expression signifiant coupe du monde principalement de football
- Kouri Kouri-a-w toujou** : *Cours ta course toujours*, Expression qui signifie cours toujours
- Kouté pou tann, tann pou kompwann, konprann pou réagi** : *Ecouter pour entendre, entendre pour comprendre, comprendre pour réagir*, Expression qui détermine le comportement à adopter pour comprendre ce que l'on entend en vue d'agir correctement. Il faut écouter pour entendre, entendre pour comprendre, et comprendre pour réagir.
- Krazé-y** : *Ecrase-le*, Expression qui exprime en sport automobile le fait d'accélérer en appuyant fort sur l'accélérateur
- Krévé on gòl** : *Battre un gardien*, Expression voulant dire battre un gardien, marquer un but

## L

- Lagé boul-la** : *Lâche la balle*, Expression qui indique à l'interlocuteur qu'il doit donner la balle et arrêter de la conserver
- Lagé donbré-la** : (*fam.*) *Lâche les dombrés*, Expression métaphorique utilisée en sport de combat pour demander à quelqu'un de donner un coup le plus fort possible. En français, on

pourrait dire mettre la patate, ou mettre la gomme

- Lagé on chout** : *Lâcher un tir*, Expression qui exprime l'action de déclencher un tir, de lâcher un coup
- Lang-a-y ka pann** : *Sa langue pend*, Expression qui peut vouloir signifier qu'une personne est essoufflée ou qu'elle parle beaucoup, qu'elle a la langue bien pendue
- Lang léjè** : *Langue légère*, Expression exprimant une élocution facile et aisée chez une personne
- Lang lou** : *Langue lourde*, Expression signifiant difficulté pour s'exprimer
- Lévé ou atè la** : *Lèves-toi de la terre*, Expression qui signifie mets toi debout
- Lévé pyé** : *Lever pied*, Expression qui signifie ralentir, lever le pied
- Lévé-y** : *Lève-le*, Expression utilisée au football pour qu'une personne envoie le ballon en l'air

## M

- Maché douvan dèyè** : *Marcher devant derrière*, Expression qui signifie marcher à reculons
- Maché kalpat** : *Marcher à quatre pattes*, Expression exprimant le fait de marcher à quatre pattes
- Malaad** : *Malade*, Expression courante qui exprime l'étonnement et qui signifie extraordinaire, hors du commun, fou
- Manjé yo** : (*vulg.*) *Mangez-les*, Expression qui signifie mangez-les, autrement dit battez-les
- Mété atè** : *Mettre à terre*, Expression utilisée au football pour demander aux joueurs de jouer à terre, c'est-à-dire sans mettre le ballon en l'air
- Mété asi koté** : *Mettre sur le côté*, Expression utilisée en sports collectifs pour dire aux joueurs d'écartier sur les côtés, de faire circuler la balle sur les ailes
- Mété dévò** : *Mettre dehors*, Expression utilisée en sports collectifs pour demander au porteur de balle d'envoyer le ballon hors des limites du terrain
- Menm balan** : *Même temps*, Expression signifiant en même temps, dans le même élan
- Menm biten** : *Même chose*, Expression qui veut dire pareil, la même chose pour moi
- Mété pyé pou tèt** : *Mettre pieds pour tête*, Expression utilisée en gymnastique signifiant faire l'Appui Tendu Renversé, c'est-à-dire passer en appui sur les mains et mettre les pieds en haut
- Mété-w an plas-a-w** : *Mets-toi à ta place*, Expression utilisée en sport pour dire à un joueur de se replacer
- Mi boul an tchou a-yo mi** : (*vulg.*) *Voici le jeu dans leurs fesses voici*, Expression vulgaire, représentant l'action d'imposer à l'équipe adverse un jeu de haute qualité, qui signifie quelque part excellent jeu
- Misyé pran on taxi** : *Monsieur a pris un taxi*, Expression utilisée envers un défenseurs qui a été effacé ou feinté par le porteur de balle
- Mi chalè** : *Quelle chaleur*, Expression exprimant une atmosphère, chaude, lourde et pesante, pouvant signifier qu'est-ce qu'il fait chaud
- Mi mwen** : *Me voici*, Expression utilisée par un joueur démarqué pour se faire remarquer par ses partenaires signifiant regarde-moi, je suis là
- Monté dèyè boul-la** : *Monter derrière le ballon*, Expression utilisée pour demander aux interlocuteurs de s'élancer après la balle, de suivre la montée du ballon
- Mwen brilé** : *Moi brûlé*, Expression exprimant que je suis fatigué, épuisé
- Mwen ké krazé sa** : (*fam.*) *J'écraserais ça*, Expression qui signifie je vais gagner

**Mwen ni-y** : *Je l'ai*, Expression utilisée au volley-ball pour dire que je suis sur la balle et que c'est moi qui vais la jouer

## N

**Nou gannyé** : *Nous avons gagné*, Expression qui exprime la victoire d'une équipe

**Nou pran yo** : (*fam.*) *Nous les avons pris*, Expression signifiant on les a battus

## O

**On bal mango** : *Une balle manguier*, Expression métaphorique comparant un tir raté aux jets de pierre qu'on tire dans les manguiers pour faire tomber des fruits, elle décrit un tir qui passe largement au-dessus du cadre

**On bèf a gwo ké / On bèf gwo lagyè** (*mart.*) : *Un bœuf a grosse queue / Un bœuf grosse largeur*, Expression appliquée à un individu qui se croit bon mais qui est nul

**On chout an razyé** : *Un tir dans les herbes*, Expression qui désigne un tir non cadré, dans le décor

**On fwa on fwa / On fwa menm** : *Une fois une fois / Une fois même*, Expression exprimant immédiateté d'un événement

**On moun ki pa ka pran jé** : *Une personne qui ne prend pas les blagues*, Expression qui veut dire qu'une personne n'accepte pas la plaisanterie

**On sousèdwou** : *Un suceur de roue*, Expression utilisée en cyclisme pour décrire un coureur qui se met à l'abri du vent derrière un autre cycliste

**On toro posé** : *Un taureau reposé*, Expression qui veut dire qu'un individu est bien en forme et reposé

**On bèl boul** : *Un beau jeu*, Expression voulant dire un beau match

**On bèl chout** : *Un beau tir*, Expression qui s'applique à un beau tir

**On vyé boul** : *Un vieux jeu*, Expression signifiant un mauvais match

**On vyé chout** : *Un vieux tir*, Expression désignant un mauvais tir

**On woch a mango** : *Un cailloux à manguier*, Expression métaphorique qui s'applique à un tir raté ou dévié qui part en l'air hors du terrain comme un cailloux que l'on jette dans un manguier pour en faire tomber des fruits

**Ou ka fè an chyé** : (*vulg.*) *Tu me fais chier*, Expression vulgaire pour dire que tu m'ennuis, tu m'agages

**Ou ké aprann** : *Tu apprendras*, Expression ironique pour dire que toi aussi, un jour, tu apprendras à faire ce que je sais faire

**Ou pa adan sa** : *T'es pas dans ça*, Expression qui indique que tu n'es pas dans quelque chose

**Ou pa las fè sinéma** : *T'es pas lasse faire cinéma*, Expression qui signifie t'en as pas marre de faire du cinéma, ou plutôt de faire semblant d'avoir mal

**Ou pa tann** : *T'entends pas*, Expression pour dire que c'est impressionnant, extraordinaire

**Ou pèd kou-a-w** : *Tu as perdu ton coup*, Expression utilisée après une action manquée qui signifie tu as perdu une occasion

**Ou pèd fil-a-w** : (*fam.*) *Tu as perdu ton fil*, Expression qui exprime le fait de n'avoir pas suivi ce qu'on a commencé, de ne pas être dans le coup

## P

**Pa adan** : *Pas dedans*, Expression qui signifie dehors, pas bien, pas dans le coup

**Pa dig** : *Pas dig*, Expression qui exprime c'est pas grâce

**Pa fann** : *Pas fendre*, Expression qui se traduit par c'est pas grâce

**Pa fè sa** : *Pas faire ça*, Expression signifiant ne fais pas ça

**Pa flipé** : *Pas flipper*, Expression exprimant le fait de ne pas avoir peur, c'est pas grâce

**Palé an bout a lang** : *Parler sur le bout de la langue*, Expression signifiant zozoter

**Pélé on boul** : *Ramasser à la pelle une balle*, Expression utilisée pour désigner l'action de faire un tir en cloche involontairement

**Pété kanf** : *Péter kanf*, Expression qui exprime le fait de faire des efforts considérables, de se donner à fond, être épuisé

**Pété kòf** : *Péter coffre*, Expression qui veut dire qu'il faut faire un maximum d'efforts jusqu'à péter ses poumons, sa poitrine

**Piké boul la** (*quad.*), **Pitché boul-la** (*mart.*) : *Pique la balle*, Expression utilisée en sports collectifs et qui signifie piquer la balle avec un rebond, vers le bas.

**Planté tèt bannann** : *Planter tête banane*, Expression métaphorique comparant une roulade ou une galipette à l'action de pencher sa tête vers le bas et courbée comme l'inclinaison de la banane

**Plis fòs** : *Plus de force*, Expression qui demande à un individu de mettre plus de force dans ses mouvements

**Pran balan** : *Prends de l'élan*, Expression qui signifie prendre de l'élan

**Pran boug a-w** : *Prends ton homme*, Expression qui rappelle aux joueurs de marquer leurs adversaires

**Pran douvan** : *Prends devant*, Expression signifiant passer devant, dépasser

**Pran kouri** : *Prendre courir*, Expression qui signifie démarrer, s'élancer

**Pran kous** : *Prendre course*, Expression qui peut se traduire par faire la course

**Pran on movè so** : *Prendre un mauvais saut*, Expression traduisant le fait de prendre une mauvaise chute

**Pran on so** : *Prendre un saut*, Expression qui signifie tomber, chuter

**Pran san a-w** : *Prends ton sang*, Expression exprimant l'action de garder son calme, son sang froid

**Pran so** : *Prendre lutte*, Expression voulant dire lutter en essayant de faire tomber l'autre

**Pran tan a-w** : *Prends ton temps*, Expression qui demande à l'interlocuteur de prendre le temps qu'il lui faut

**Pran zépon natirèl a-w** : *Prends tes ergots naturels*, Expression qui veut dire sois toi-même

**Présé kò a-w** : *Presses ton corps*, Expression qui demande à l'interlocuteur de se presser, de s'activer

**Pòté mannèw** : *Porter un mouvement*, Expression exprimant le fait de se dépêcher

## R

**Raché zeb** : (*fam.*) *Arrache l'herbe*, Expression métaphorique qui compare l'action de courir vite à celle d'arracher l'herbe avec les pieds en courant

**Ralé boul-la** : *Ramener le ballon*, Expression signifiant de ramener le ballon

**Ralé-y** : *Tire-la*, Expression utilisée en voile pour dire à quelqu'un de tirer sur la corde, de la ramener vers soi

**Rédi-y** : *Tend la*, Expression utilisée en voile pour dire à quelqu'un de tendre la corde

**Rété doubout** : *Rester debout*, Expression qui demande à l'individu de rester debout sur ces deux pieds

**Rété-w la** : *Restes là toi*, Expression qui oblige celui à qui on s'adresse de ne pas bouger

**Rivé ansann** : *Arriver ensemble*, Expression qui signifie que plusieurs personnes sont arrivés ensemble

**Roulé boul** : *Rouler ballon*, Expression qui exprime le fait de faire tourner le ballon, d'avoir un bon jeu collectif

## S

**Sa rivé-w** : *Ça lui est arrivé*, Expression voulant dire que quelque chose est arrivé à quelqu'un

**Sipoté toujou anfòm** : *Supporters toujours en forme*, Expression qui veut dire que ceux qui crient ou qui critiquent ne s'arrêtent pas de le faire, la critique est facile

**Soukwé kò a-w** : *Secouer ton corps*, Expression qui signifie remue-toi, défoule-toi

**Suyé lenj a-w atè la (Gadé kijan ou suyé lenj a-w atè la)** : *(fam.) Essuyer ton linge à terre*, Expression métaphorique qui compare un footballeur qui tacle par terre devant un adversaire sans réussir à lui prendre le ballon à quelqu'un qui essuie ses affaires par terre

## T

**Ta la réèl** : *(fam.) Celui la réèl*, Expression qui veut dire que quelque chose est super, extraordinaire

**Tchoké-y** : *Bouscule-le*, Expression qui signifie pour un joueur de toucher le ballon ou de bousculer le joueur

**Tiré kò** : *Tirer corps*, Expression exprimant le fait de s'effacer, d'enlever son corps

**Toufé-y** : *Etouffe le*, Expression qui signifie empêche le de passer, ne le laisse pas respirer

**Trapé bab èvè on moun** : *Attraper des histoires avec quelqu'un*, Expression qui exprime le fait d'avoir des problèmes avec quelqu'un

**Trapé fèblès** : *Attraper faiblesse*, Expression qui signifie tomber de fatigue

## V

**Varé-y** : *Bloque-le*, Expression qui demande une défense agressive en sport

**Vèyé sòti a-w** : *(fam.) Veiller ta sortie*, Expression utilisée pour menacer quelqu'un et signifiant attention à ta sortie, c'est une mise en garde

**Viré bò-si-bò** : *Tourner bord à bord*, Expression qui signifie faire demi-tour

**Volé dèyè boul-la** : *Voler derrière la balle*, Expression qui désigne l'action de plonger sur la balle en essayant d'arrêter un tir

**Voyé alè** : *Envoyer maintenant*, Expression utilisée pour faire démarrer un match qui signifie expédier

**Voyé boul-la ba on moun** : *Envoyer le ballon à quelqu'un*, Expression qui représente l'action de faire une passe à une personne

**Voyé dèwò** : *Envoyer dehors*, Expression qui signifie envoyer à l'extérieur en parlant du ballon, dégager la balle en touche

**Voyé désann** : *Envoyer descendre*, Expression utilisée pour demander d'envoyer la balle vers l'arrière, de joueur en retrait

**Voyé lavwa** : *Envoyer la voix*, Expression signifiant hausser le ton, donner de la voix

**Voyé monté** : *Envoyer monter*, Expression utilisée pour dire vas-y, allez-y

**Voyé-y** : *Envoie le*, Expression signifiant envoie-le, jette-le

## W

**Woulé boul-la** : *Rouler la balle, le jeu*, Expression utilisée pour demander de faire tourner le ballon, d'organiser le jeu

**Woupran sans a-w** : *Reprends ton sens*, Expression qui demande à l'individu de reprendre ses esprits et le sens de ce qu'il fait

## II.4. DISCUSSION

L'objectif de mettre en évidence l'existence d'une terminologie créole spécifique aux activités physiques et sportives est atteint. Des mots et des expressions appartenant à la langue vernaculaire et qui ont attiré au sport ont pu être relevés et définis. Un premier lexique créole/français a été constitué et nous proposons par la suite le regroupement de différents termes autour de plusieurs thématiques : 1) Les états affectifs, physiques et psychologiques ; 2) Les actions ; 3) Les onomatopées ; 4) La localisation ; 5) Les termes sportifs et les parties du corps ; et 6) Les expressions créoles.



#### **II.4.1. ETATS AFFECTIFS, PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES**

Les différents adjectifs relevés dans cette étude permettent de présenter des termes créoles qui spécifient différents états de l'individu. Concernant les sentiments affectifs, nous avons relevé des adjectifs tels que : *égri, anfòm, anpenn, gé, kontan, anmizè*. Concernant les sensations physiques, nous avons relevé des adjectifs tels que : *chalè, krazé, antòch, ansiwo, ansòs, answé, ansoup, alabébétoum, chiré, fèb, fò, fòs, fòsan, isé, paré*. Concernant les aspects physiques, nous avons relevé des adjectifs tels que : *kanbya, mol, souba, sandopi*. Concernant les états psychologiques, quelques adjectifs peuvent être cités : *boufi, chiré, kouchal, las, toudi, sansavé, sanpalé*, et des verbes de sentiments que nous avons relevé sont : *angwé, babyé, blagé, chomé, dévwé, dwèt, konèt, pléré, déliré, dépalé, fin, ganmé, grigné, jwé, kalanjé, karé, lasi, mélé, pè, renté, tann, véyé, vlé, vwé, zyété*.

#### **II.4.2. LES VERBES D' ACTIONS**

Les verbes d'actions répertoriés permettent d'identifier dans la langue créole, les termes qui évoquent un type de mouvement. Nous avons relevé des termes tels que : *anbwaré, alé, apiyé, aprann, arété, bandé, baré, bat, bay, bloké, bouré, chayé, chapé, chiré, chouté, dékalé, dékatyé, dékloké, dékochi, dépayé, dépwèlè, dépozé, fann, fè, foré, fòsé, foukan, fouté, gannyé, goumé, gouyé, jenné, jété, jwenn, kasé, katouré, kenbé, kiré, koré, kouri, krazé, kosté, lagé, lèvé, lyanné, maké, mawké, mété, najé, palé, pann, pèsè, piété, piké, pliché, pliyé, pongné, pran, raché, ranmé, rété, rétonné, rimé, rivé, roulé, sipoté, sispann, soukwé, swé, tchoké, tiré, tòd, touné, toufé, trapé, vansé, varé, vin, voyé, woulé, zingé, zinglété, woupran, wouvin*. D'autres mots créoles se sont avérés représenter des action-types dans le domaine des activités physiques et des gestes sportifs spécifiques. Nous avons relevé les termes suivants : *alévini, balan, bi, bwawoulé, chas, diraj, djouk, ika, kanna, katou, katrévendis, koufè, koulpyé, kouri, lésépasé, maskò, plenmen, siklis, so, sodématé, swé, tchok, jé, jès, kou, lyann, mannè, mouvman*

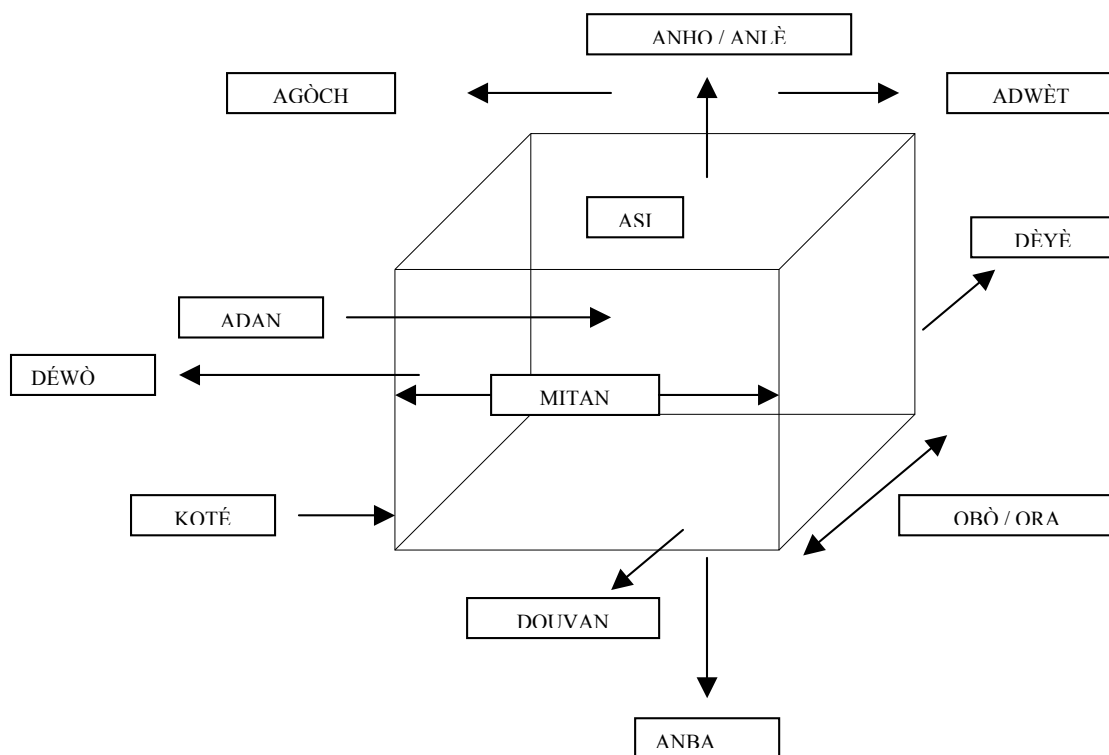
#### **II.4.3. LES ONOMATOPEES**

La langue créole renferme des onomatopées spécifiques aux activités physiques et sportives. Voici celles que nous avons recueillies : *blo, blogodo, boudoum, fap, fap-fap, floup, tchouboum, tèk, tèk-tèk, titim, vim, vloup, wacha, way, woulo*.

#### **II.4.4. LA LOCALISATION**

Nous avons relevé dans notre lexique les mot-outils et les adverbes qui expriment une notion de spatialité ou de localisation : *adan, anba, anho, anlè, antravè, aryè, asi, dèyè, douvan, koté, mitan, obò, ola, ora*. Certains travaux ont confirmé l'hypothèse que l'étude systématique de la sémantique des marqueurs spatiaux de la langue permet de mettre en évidence certaines propriétés et concepts fondamentaux caractérisant les représentations conceptuelles de l'espace (Aurnague, Vieu et Borillo, 1997). « *La description des relations spatiales entre les objets se révèle relativement complexe, et elle varie considérablement d'une langue à l'autre* » (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997, p.46). Une étude approfondie, systématique et comparative des structures syntaxiques et du lexique utilisés dans les descriptions de trajets en français et en créole permettrait d'identifier dans chaque langue comment s'organise les notions de représentation de l'espace.

- **Schéma 11: La localisation en créole**



**II.4.5. TERMES SPORTIFS ET PARTIES DU CORPS**

Certains mots apparaissent plus spécifiquement dans le domaine des activités sportives, comme ceux qui désignent les personnes : *Arbit, aryè, démi, ékip, jouè, libéwo, siklis, kourè, sipotè* ; ceux relatifs aux objets : *bòbòl, boul, gol, tribin*. Certains mots créoles expriment des pathologies et des troubles de santé exprimés en sport : *angwé, anmwé, doulè, échofi, kourèd, lenflamasyon, loprésyon, pirézi, rimatiz, sézisman, tounépyé, frédi fouli*. En dernier lieu, nous avons relevé les mots créoles qui sont attribués aux différentes parties du corps : *andé, bonda, bòlajounou, bra, do, dwèt, fès, figi, janm, jaré, jounou, kakòn, katyé, kò, kou, lang, men, pyé, pwalazyé, tchou, tèt, zévan, zo, zoafigi, zorèy, zyé*.

**II.4.6. LES EXPRESSIONS CREOLES**

L'identification d'expressions créoles faisant référence aux activités physiques et sportives indique qu'une culture sportive en créole est véhiculée dans les Antilles françaises. Autrement dit, la culture et la langue créoles ont investi les pratiques et la culture sportives en Guadeloupe. Par exemple, les expressions « *Lagé donbré-la* » ou « *I ké ni donbré jodi-la* » font toutes deux référence à un plat culinaire antillais, les dombrés, pour comparer la consistance d'un effort physique à celle de ce plat. L'emploi du créole en sport a donné lieu à des termes propres à certaines disciplines sportives, tels que « *soucèdwou* » et « *apiyé* » en cyclisme, « *arbit siwo* » et « *woulo* » au football. On peut déduire de ce constat qu'une terminologie créole appliquée au domaine du sport soit identifiable et repérable en Guadeloupe et qu'elle découle d'un emploi du créole dans les pratiques sportives.

## **II.5. CONCLUSION**

Au terme de cette étude lexical visant à répertorier le vocabulaire et les expressions créoles utilisés en sport, un vocabulaire en langue vernaculaire spécifique aux activités physiques et sportives a pu être identifié. Ce lexique offre la possibilité de comprendre, de traduire et d'utiliser des termes et des expressions spécifiques au corps, au sport et à l'action en langue vernaculaire aux Antilles françaises.

En conclusion, un tel travail devrait permettre, aux personnes non-créolophones, intervenant dans les apprentissages moteurs d'enfants antillais, de connaître les mots et les expressions en langue vernaculaire susceptibles de renseigner et de guider la motricité des apprenants aux Antilles françaises. Ce lexique pourrait constituer un outil linguistique et pédagogique permettant de prendre en considération les spécificités linguistiques des apprenants au sein des situations de communication au cours des apprentissages moteurs. L'emploi de termes créoles spécifiques aux activités physiques et sportives servirait, d'une part, à utiliser l'ensemble des connaissances et du répertoire verbal et moteur des enfants, tout en faisant référence à la culture et à l'identité antillaise. Pour notre part, ce lexique constitue une base de travail permettant d'adapter et de traduire des tests et des questionnaires français en créole, ainsi que d'élaborer des consignes verbales en langue vernaculaire pour les recherches ultérieures.

Nous terminons ici notre série d'études exploratoires de type sociolinguistique concernant l'usage et les effets de la langue vernaculaire au sein des activités physiques et sportives aux Antilles françaises. La première hypothèse générale de travail est vérifiée. Le créole est utilisé et joue un rôle spécifique dans les pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises. Un usage particulier des langues au sein des pratiques sportives et un impact différent de la langue sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues français/créole ont pu être mis en évidence dans l'analyse d'entretiens passés avec des acteurs du monde sportif guadeloupéen.

De plus, le recueil d'un ensemble de termes et d'expressions créoles propres à la motricité, à l'action et aux pratiques sportives confirme l'emploi de cette langue au sein des pratiques sportives et prouve l'existence d'un vocabulaire en langue vernaculaire appliqué au corps en mouvement et au sport.

## **III. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES APPRENTISSAGES MOTEURS**

Nous entamons désormais une série d'études expérimentales destinée à mettre à l'épreuve des faits l'influence des langues sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues relevée dans les propos des acteurs du monde sportif guadeloupéen. Nos investigations concernent l'étude de l'influence de la langue sur les différents processus et produits de l'apprentissage moteur chez des individus bilingues dans le champ de la psychologie cognitive. L'hypothèse générale est que les langues peuvent influencer les processus mis en jeu dans l'apprentissage moteur d'individus bilingues en fonction de différents facteurs de type sociolinguistique, psychologique, linguistique ou cognitif. Notre modèle d'analyse propose, d'une part, de distinguer dans

l'apprentissage moteur trois activités autonomes et distinctes : le langage, l'imagerie mentale et l'action, et d'autre part, d'évaluer séparément les effets de deux langues sur le plan verbal, cognitif et moteur chez des individus bilingues en situation de diglossie.

Nous prenons en considération, au sein de chaque étude, les spécificités des codes linguistiques, le type de bilinguisme et les caractéristiques sociolinguistiques des sujets, ainsi que les particularités des processus psychologiques évalués. L'objectif général est d'analyser, chez des individus bilingues français/créole, les effets respectifs du français et du créole sur le niveau de compréhension d'une consigne verbale, sur la capacité d'imagerie mentale et sur les performances motrices réalisées à partir d'informations verbales.

### **III.1. INTRODUCTION**

Nous avons relevé dans le chapitre précédent et les études précédentes des effets additifs d'un recours au créole sur les apprentissages scolaires de type cognitif, sur le processus d'intégration de l'enfant dans le processus éducatif et sur la réussite scolaire des élèves antillais (Clairis-Gauthiers, 1986 ; Durizot Jno-Baptiste, 1996). Le créole reste cependant dévalorisé et connoté négativement dans l'institution scolaire d'où l'existence d'une certaine réticence à l'égard de son emploi et le constat de problèmes affectifs entravant le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe (Dorville, 1994). Mais hors de la classe, et plus particulièrement en EPS, l'usage de la langue vernaculaire semble être moins restreint et apparaître au sein de la relation éducative. L'emploi du créole révèle parfois une meilleure compréhension de la consigne chez les apprenants et une réponse motrice plus adaptée. Peut-on mettre en évidence sur le plan expérimental ces effets additifs du créole dans les pratiques physiques et sportives, relevés à partir d'une méthodologie de recherche clinique ? Les niveaux de compréhension et de réalisation motrice sont-ils plus élevés chez des apprenants bilingues français/créole à partir d'une consigne verbale donnée en créole comparativement aux performances obtenues à partir d'une consigne donnée en français ?

#### **III.1.1. LA COMPREHENSION**

Pour expliquer et étudier le processus de compréhension, nous nous appuyons sur la psychologie cognitive et les sciences du langage, et plus particulièrement, sur la théorie du double codage (Paivio, 1971), sur la théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1993), ainsi que sur la théorie du dialogue (Coursil, 2000). Ces approches théoriques s'accordent pour dire qu'un énoncé verbal produit dans une langue particulière est compris par un individu maîtrisant cette langue à l'aide d'un ensemble de processus donnant lieu à l'élaboration d'une représentation mentale. Le système verbal dote un énoncé d'une signification dans un premier temps sans la participation des processus cognitifs. La compréhension est considérée comme une activité de langue à l'intérieur d'un sujet de langage qui donne automatiquement du sens à l'énoncé. Cette capacité active d'écoute de construction de sens constitue « *la fonction muette du langage* ».

Dans le processus de compréhension, la sensation, c'est-à-dire la réception sensorielle d'un stimulus acoustique, et la perception, autrement dit, l'interprétation de cette sensation, constituent les processus

fonctionnels du langage assujettis à l'interprétation d'un message. « *La distinction classique entre sensation et perception s'établit généralement en définissant celle-là comme l'état de conscience créé par une impression directe sur un organe sensoriel ; celle-ci comme l'interprétation signifiante de celle-là. Autrement dit, la sensation est impliquée dans le contact sensoriel avec un objet extérieur ou intérieur, la perception étant l'interprétation ou identification de cet objet qui devient, par la répétition et la stabilité de la sensation, message signifiant ou signal* » (Leif, 1981, p.34). Les sensations auditives et la perception verbale caractérisent les processus langagiers, autonomes et constitutifs de la compréhension d'une phrase chez un individu. « *Il y a ainsi une perception de la réalité du mot référée à la réalité de l'objet représenté, qui fait que percevoir c'est comprendre par l'organisation verbale de la perception ; grâce à la conceptualisation* » (Leif, 1981, p.35).

En psychologie cognitive, les processus cognitifs participent à la la compréhension d'un énoncé en tant que « *un processus actif dont le but est d'en construire une représentation mentale traduisant notre perception de cet énoncé en s'appuyant sur nos connaissances* » (Al Faraj-Tomeh, 1996, p.62). Le produit de la compréhension, autrement dit le sens inféré à l'énoncé, peut donner lieu à une réflexion de la part du compreneur et donc, à un activité cognitive sur l'information verbale. La cognition se caractérise par l'élaboration et la transformation par le système cognitif de l'individu d'une représentation verbale et sémantique de l'énoncé en une représentation cognitive de l'information verbale. « *Comprendre un texte, c'est intégrer l'ensemble de ses éléments dans une représentation cohérente qui assure l'élaboration de la signification* » (Gallina, 1998, p.115). Le cadre théorique de la psychologie cognitive établit « *un pont entre la réception sensorielle d'un signal acoustique et l'élaboration d'une représentation mentale correspondant à l'interprétation du message reçu* » (Segui, 1989, p.207), et la théorie du dialogue contribue à expliquer ce passage par la mise en évidence d'une étape intermédiaire et d'une fonction fondamentale, principale et autonome dans le langage : l'écoute. Aussi, il s'agit de distinguer les représentations sémantiques issues du traitement de l'information par le système verbal des représentations cognitives, analytiques ou analogiques, élaborées par la mise en jeu de processus cognitifs.

Le processus de compréhension peut être envisagé sous la forme d'une série d'étapes et d'opérations de réception, de codification, d'interprétation, de représentation et de transformation de l'information verbale permettant aux êtres humains de comprendre « *les énoncés de leur langue en identifiant les unités lexicales à partir de connaissances et en les intégrant dans une structure significative* » (Segui, 1989, p.224).

La notion de « *modèle mental* » proposée par Philip, N. JOHNSON-LAIRD (1993) illustre cette succession d'opérations dans le processus de compréhension en vue de construire une représentation interne de la réalité décrite par l'énoncé. Cette construction mentale d'un état des choses reflète sur le plan interne la compréhension du sujet construite essentiellement sur l'inférence (Al Faraj-Tomeh, 1996). « *L'inférence est une compréhension spontanée, un processus cognitif non-logique de formation d'hypothèses par lequel les individus attribuent un sens aux événements qu'ils rencontrent par inférence ou analogie à d'autres événements* » (Durand, 2000).

Dans la construction d'un modèle mental à partir d'un énoncé, chaque entité du texte est représentée par un élément correspondant. Les propriétés des entités sont représentées par les propriétés des éléments. Et les relations exprimées dans le texte qui unissent les entités sont représentées par les relations entre les éléments. « *L'interprétation d'une phrase consiste en la construction d'une représentation permettant de manipuler*

*l'information qu'elle transmet* » (Cavazza, 1993, p.123). Pour comprendre un énoncé, les individus se construisent progressivement un modèle de la situation décrite. « *Dans le cas d'un texte qui décrit une configuration spatiale, l'imagerie mentale peut être considérée comme une activité cognitive qui facilite la représentation des informations nécessaires à la compréhension. On peut aussi considérer que son efficacité évolue avec l'âge, selon les individus et selon les situations. Les représentations cognitives des sujets - lecteurs ou auditeurs d'un texte - sont alors analysées comme des constructions mentales nécessaires à l'élaboration des significations, et donc aux processus qui aboutissent à la compréhension du texte* » (Gallina, 1998, p.115). La théorie du double codage de PAIVIO (1971) abonde dans ce sens et l'on peut donc distinguer deux types de représentations dans le traitement de l'information : les représentations verbales et les représentations imagées.

Dans le champ des activités physiques et sportives, la compréhension d'une consigne verbale spécifiant une conduite motrice donnerait lieu à l'activation en mémoire de travail d'une représentation sémantique de l'énoncé, ainsi que d'une représentation imagée de l'action qui correspondraient au recouvrement en mémoire à long terme des représentations permanentes de type verbal et imagé associées au matériel verbal (Denis, 1975 ; Baddeley, 1993). Il s'agit de distinguer les représentations verbales et imagées et les processus responsables de leur construction. La compréhension d'une consigne peut être évaluée strictement sur le plan verbal et refléter une habileté verbale particulière du sujet. Celle-ci peut éventuellement s'appuyer ou donner lieu à l'élaboration d'images mentales, mais ce processus est d'ordre cognitif, alors que le premier est langagier. « *Etudier la compréhension de textes ou d'énoncés, c'est identifier les processus de traitement des formes linguistiques qui, en interaction avec les connaissances du sujet, contribuent à la construction d'une représentation cohérente de ce qu'expriment les textes* » (Ehrlich et Tardieu, 1993, p.72). Nous nous intéressons plus spécifiquement dans ce travail à la capacité d'un individu à décrire verbalement l'action à réaliser après avoir entendu une consigne verbale. Selon la théorie du double codage chez le bilingue de PAIVIO (1986), chaque système verbal fonctionne de manière autonome et en interrelation. Les performances verbales d'un individu bilingue dans deux langues distinctes mettent en jeu des systèmes verbaux spécifiques et la capacité à restituer les informations principales d'une consigne pourrait varier d'une langue à l'autre.

### **III.1.2. LA REALISATION MOTRICE**

Les apprentissages moteurs, en tant que résultats ou produits, déterminent le niveau d'habiletés motrices ou la performance motrice des individus. Ils résultent de modifications internes au niveau des modalités des traitements de l'information, des solutions mentales proposées, de la coordination motrice, des capacités physiques et des réponses motrices effectuées. Sur le plan moteur, la transformation des représentations se traduit par une amélioration des performances motrices. Le processus d'apprentissage moteur vise à l'élaboration et à la mémorisation de ces stratégies à travers la pratique d'exercices, la répétition et l'expérience. Plus généralement, c'est l'acquisition d'habiletés motrices donnant lieu à une « *performance et au niveau d'exécution d'une tâche motrice déterminé par un schéma à partir duquel l'apprenant programme son mouvement pour atteindre un but* » (Famose, 1996, p.96). « *Seule une certaine quantité d'exercices et d'efforts permettront de transformer les potentialités d'un individu en capacités nouvellement acquises* » (Famose, Sarrazin et Cury, 1995, p.92). Ainsi, la pratique physique et la répétition favorise « *la constitution de savoirs et de pouvoirs moteurs dans lesquels la composante mentale est essentielle* » (Gréhaigne et Cadopi, 1990, p.23).

La performance motrice peut correspondre dans le cas d'activités morphocinétiques au niveau d'exécution réalisé de la conduite motrice. La notion de « *conduite motrice* » met en évidence l'importance du cognitif dans la planification des réponses motrices. Elle traduit l'intention du sujet et la nécessité d'un recours aux processus cognitifs en vue de préparer mentalement une action. Mais la performance est la mise en acte de ces compétences cognitives. « *L'activité motrice exige la maîtrise progressive de degrés de liberté articulaire adaptée à la structure spatio-temporelle du contexte de l'action* » (Rigal, 1995, p.149). La réalisation motrice constitue le résultat d'un certain contrôle du déroulement de l'action en adéquation avec la situation, d'une certaine conduite motrice, où « *l'enfant doit rendre l'exécution du mouvement conforme aux exigences de la tâche* » (Temprado, 1995, p.67). Le traitement de l'information initiale et l'utilisation de connaissances antérieures entraînant l'élaboration de représentations mentales et l'activation de programmes moteurs impliqués dans l'action, constituent l'ensemble des processus cognitifs nécessaire à l'accomplissement d'une conduite motrice à partir d'un énoncé verbal. La réalisation motrice donne lieu à une performance motrice considérée comme le produit de l'adaptation du système cognitif et moteur du sujet aux contraintes des situations auxquelles il est confronté et aux exigences de la tâche. La performance résulte principalement de l'activité physique et de la coordination motrice. Elle se distingue de la planification mentale de l'action dans le sens où elle n'est pas un produit du système cognitif, mais un produit du système moteur. Toute modification de la coordination motrice peut entraîner une modification de la performance.

« *Le sens du terme de « performance » n'est plus seulement le résultat métrique, chronométrique ou codifié du geste, c'est le « faire » lui-même que la compétence a implicitement organisé* » (Mons, 1996, p.51). Autrement dit, l'individu doté d'aptitudes utilise une habileté particulière et ses compétences pour réaliser une action donnant lieu à une performance. Cependant, la réalisation de l'action est toujours située et conserve une part d'autonomie vis-à-vis des processus cognitifs. Elle s'organise et s'effectue de manière dynamique avec la situation dans laquelle elle émerge. La théorie de l'action située (Durand, 1999) illustre cette co-détermination de l'action et de la situation. Elle concède à l'action un principe d'auto-organisation non-cognitif et une singularité.

En conclusion, l'apprentissage moteur est un ensemble d'opérations linguistiques, cognitives et motrices pouvant donner lieu à différents produits, identifiables sous formes de performances et traduisant de manière plus ou moins importante sur le plan adéquatement se qui est représenté mentalement. L'habileté verbale sur laquelle nous portons notre intérêt est la capacité d'un individu à dire ce qu'il va faire, l'habileté motrice, quant à elle, se caractérise par la capacité d'un individu à réaliser correctement la conduite présentée verbalement. Chacune de ces performances sollicitent un système distinct, fonctionnant de manière autonome et en interrelation, correspondant à des produits spécifiques de l'apprentissage moteur. Dans cette étude, nous analysons l'impact de la langue sur les produits du système verbal et et sur ceux du système moteur chez une population bilingue au début et à la fin d'une période d'apprentissage.

### **III.2. PROBLEMATIQUE**

Le problème soulevé concerne l'efficacité de deux langues au niveau des apprentissages moteurs aux Antilles françaises. Le choix de la langue apparaît, chez une population bilingue, comme une possibilité de faire varier le support de présentation des consignes et d'obtenir des effets distincts sur les apprentissages moteurs. L'utilisation

du créole pour présenter une conduite motrice à des enfants guadeloupéens, peut-elle être plus efficace que l'utilisation du français pour le traitement d'informations verbales ? L'emploi du créole comparativement au français pour présenter une conduite motrice peut-il avoir un impact différent sur la réalisation de celle-ci ?

Considérant l'apprentissage de la langue comme un apprentissage social, l'entourage social et le bain linguistique des enfants constituent des facteurs pouvant influencer sa connaissance et sa pratique du créole, d'où l'importance de prendre en considération ces facteurs dans cette étude. Il s'agit d'évaluer sur le plan expérimental l'impact du créole, comparativement à celui de la langue officielle sur la compréhension et la réalisation d'une action en fonction du genre et du milieu social d'origine des participants.

La langue permet à l'individu de construire et de se représenter symboliquement le monde. C'est un système de valeur, une forme de la pensée. Le français et le créole, étant deux codes distincts au niveau syntaxique, phonologique, sémantique et pragmatique, ils organisent de manière spécifique l'information, le monde, le corps, l'espace et le temps. Certains travaux montrent que le format de présentation d'une conduite motrice (démonstrations, schémas, fiche écrite, consignes verbales, enregistrements vidéos...) est susceptible d'influencer les performances psychomotrices d'un individu (Lagarde, Erhani, Thon, 1997, pp.19-20). Ce type d'étude permet de repérer les formats de présentations de l'information pertinents pour certains types d'apprentissage avec certains enfants. Il nous paraît intéressant d'utiliser l'ensemble du répertoire verbal et de l'expérience linguistique de l'apprenant en vue d'évaluer l'acquisition d'une habileté motrice. Dans la continuité de cette réflexion, les langues pourraient constituer des formats de présentation différents engendrant des effets spécifiques sur l'apprentissage moteur.

### **III.3. HYPOTHESES**

Ce travail repose sur l'hypothèse générale que la langue utilisée peut influencer les apprentissages moteurs d'enfants bilingues en situation de diglossie. Chaque code linguistique représente un format de présentation spécifique entraînant la mise en jeu et la structuration de représentations et de connaissances différentes susceptibles d'avoir des effets distincts sur les performances verbales et motrices. Nous postulons que les niveaux de compréhension et de réalisation d'une conduite motrice présentée en créole, seront meilleurs pour des enfants antillais, comparativement aux performances obtenues à partir du français pour deux raisons principales.

D'une part, la structure syntaxique étant moins complexe en créole qu'en français, elle pourrait faciliter le traitement et la rétention de l'information verbale. Certains travaux ont montré que l'organisation interne des informations dans une consigne peut affecter la compréhension de celle-ci (Denis & Cocude, 1992). La syntaxe, autrement dit l'ordre des mots dans la phrase, étant différent en français et en créole, on peut supposer un impact de la langue sur la construction de représentations mentales. Et d'autre part, la forme de bilinguisme construit par les individus pourrait entraîner la mise en jeu de représentations distinctes dans chaque langue, et de ce fait avoir des conséquences sur le plan moteur. Les effets du créole relevés au sein des situations de communication dans les activités physiques et sportives nous amènent à postuler l'efficacité du créole vis-à-vis du français sur la compréhension et la réalisation d'une conduite motrice à partir d'une consigne verbale.



Néanmoins, la connaissance et la pratique du créole étant différentes selon certaines caractéristiques (âge, genre, milieu social), l'impact du créole sur les apprentissages d'un individu devrait être plus ou moins important selon son type de bilinguisme. L'influence de la langue sur les apprentissages moteurs devrait varier en fonction de l'utilisation de cette langue dans l'entourage social de l'enfant et par lui-même. Autrement dit, plus un enfant entend et parle le créole dans son environnement, plus le recours à cette langue facilitera ses apprentissages moteurs par rapport à l'usage du français. De plus, les spécificités linguistiques du créole pourraient également influencer favorablement ses conduites motrices car cette langue orale apprise spontanément serait susceptible d'évoquer des représentations de type imagé facilitant la représentation mentale de l'action et l'élaboration d'un modèle mental de l'action.

### **HYPOTHESE DE TRAVAIL : LA LANGUE PEUT INFLUENCER LA COMPREHENSION D'UNE CONSIGNE VERBALE ET LA REALISATION D'UNE CONDUITE MOTRICE CHEZ DES ENFANTS BILINGUES EN SITUATION DE DIGLOSSIE EN FONCTION DE FACTEURS SOCIOLINGUISTIQUES**

Nous supposons que le type de bilinguisme français/créole de l'enfant déterminera d'une certaine manière l'influence de la langue sur ses apprentissages moteurs. L'enfant construit un bilinguisme de type coordonné, s'il apprend les langues de manière précoce et élabore deux systèmes verbaux indépendants. Pour ce type de bilinguisme, les langues devraient influencer les représentations mis en jeu dans le processus de compréhension et l'utilisation de connaissances appartenant aux deux cultures. Dans le cas d'un bilinguisme composé ou dépendant, les représentations mentales élaborées à partir d'un énoncé en français ou en créole devraient être similaires et, de ce fait, la langue ne devrait pas influencer les représentations mises en jeu dans l'apprentissage moteur. Car, dans ce cas, l'enfant a appris une langue après l'autre et le développement du système verbal en langue seconde s'est appuyé sur le système de représentation de la première langue.

#### **III.4. MATERIEL ET METHODE**

Cette partie présente, dans un premier temps, notre population d'étude. Puis, les différents outils utilisés sont exposés, ainsi que le déroulement de la recherche et les analyses statistiques effectuées.

##### **III.4.1. POPULATION**

Quatre classes de CM2 ont participé à la recherche dont deux, dans une Zone d'Enseignement Prioritaire (Z.E.P.), autrement dit constituées en majorité d'individus issus de milieux sociaux défavorisés, et deux autres classes, dans un établissement où les enfants sont principalement issus de milieux favorisés. Nous avons choisi d'étudier l'impact de la langue sur les apprentissages moteurs à la fin de l'école primaire car, premièrement, ce n'est qu'au collège que l'enseignement de l'EPS commence véritablement et cela au travers de la langue française. Avant seules les expériences et les activités de chaque enfant dans leur environnement social respectif ont structuré les rapports entre le langage, la ou les langue(s) et leur motricité. Ils ont établi plus ou moins des ponts entre le langage et la motricité en créole et/ou en français.

Il nous paraît intéressant d'analyser l'influence de la langue sur la compréhension et la réalisation à ce stade de leur scolarité afin de connaître les effets respectifs de chaque langue sur ces processus psychologiques et de déterminer si une langue peut être plus efficace qu'une autre pour certaines performances avant l'entrée au collège. Deuxièmement, après 7-8 ans, les enfants antillais ne mélangent pratiquement plus les deux langues et dépassent progressivement le bilinguisme de type soustractif (Dorville, 1994). Ainsi, les enfants en CM2 devraient constituer en majorité des individus bilingues français/créole maîtrisant suffisamment les deux langues en vue de comprendre la consigne en français ou en créole. Au total, 88 enfants guadeloupéens âgés de 9 à 11 ans (âge moyen : 10,4) ont passé le protocole de recherche. La population a été séparée en deux, un groupe enseigné en français et un groupe en créole. La composition des groupes s'est faite, d'une part, en fonction du niveau général de compréhension et d'habileté motrice, et d'autre part, en fonction des variables individuelles (âge, genre et milieu social). Nous avons constitué des groupes homogènes afin de contrôler l'impact de ces variables sur les performances de nos sujets en comparant un nombre d'individus équivalents. Le tableau ci-après révèle la répartition effectuée en fonction de l'âge, du genre et du milieu social d'origine dans chacun des groupes expérimentaux.

– **Tableau 4 : Composition des groupes en fonction des variables individuelles**

Nombre de sujets	Age Moyen	Nombre d'enfants	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Garçons	Filles
<b>Groupe créole</b>	10,3	41	21	20	23	18
<b>Groupe français</b>	10,5	47	26	21	24	23

Concernant la compréhension générale, les instituteurs ont attribué un niveau à chaque enfant, avant la recherche, sur une échelle allant de 1 à 3 (Bas = 1, Moyen = 2, Haut = 3). Au niveau de la motricité, deux séances d'EPS ont été utilisées pour nous familiariser avec les élèves et évaluer, avec l'aide des instituteurs, leur niveau d'habileté motrice de départ concernant les mouvements fondamentaux présents dans la conduite (courir, sauter en hauteur au dessus d'un fil, toucher une balle suspendue en l'air, sauter en longueur et tenir une posture) à partir d'une échelle allant de 1 à 3 (Bas = 1, Moyen = 2, Haut = 3). Le tableau suivant illustre le niveau général de compréhension et d'habileté motrice du groupe créole et du groupe français.

– **Tableau 5 : Composition des groupes en fonction du niveau de départ**

En fonction du niveau de départ	Niveau initial de compréhension				Niveau initial d'habileté motrice			
	Haut	Moyen	Bas	Niveau moyen	Haut	Moyen	Bas	Niveau moyen
<b>Groupe créole</b>	20	13	8	94 / 41 = 2.2	15	20	6	91 / 41 = 2.2
<b>Groupe français</b>	23	15	9	108 / 47 = 2.3	17	22	8	103 / 47 = 2.2

L'intérêt de cette répartition est de constituer des groupes ayant, au départ, les mêmes compétences de compréhension et d'habileté motrice, le même nombre de garçons et de filles, et le même nombre d'enfants de milieu favorisé et défavorisé. Ceci afin d'analyser et de comparer, dans un premier temps, l'impact de la langue sur les apprentissages moteurs de deux groupes homogènes, puis, dans un deuxième temps, l'influence de la langue sur les performances en fonction du genre et de l'origine sociale. Ces variables déterminent généralement un certain niveau de connaissance et de pratique du créole, et celui-ci peut influencer les effets de cette langue sur les apprentissages. Ainsi, le groupe créole devrait avoir, en moyenne, une connaissance et une pratique des deux langues similaires à celle du groupe français, et les effets de la langue ne devrait donc pas être du à une meilleure connaissance de la langue utilisée par l'un des deux groupes. Présentons désormais les différents outils utilisés au cours de cette recherche.

#### **III.4.2. QUESTIONNAIRE SOCIOLINGUISTIQUE**

Un questionnaire sociolinguistique a été validé auprès de vingt enfants antillais en CM2 et s'avère être un outil susceptible d'évaluer les pratiques linguistiques de ces enfants. Nous avons distribués ce questionnaire<sup>22</sup> à l'ensemble des sujets participants à cette recherche afin de connaître l'usage des langues dans l'environnement social de chaque enfant et par lui-même. Le but de ce questionnaire est de nous renseigner sur l'utilisation de chaque langue dans les pratiques langagières des enfants en général, mais aussi en fonction du genre et du milieu social d'origine. Les résultats obtenus pourront être comparés à ceux que l'on trouve généralement dans les études sociolinguistiques affirmant que les garçons et les enfants de milieux défavorisés utilisent plus le créole que les filles et les enfants issus de milieux favorisés. Ce questionnaire comporte sept questions concernant les pratiques et les choix linguistiques des enfants évalués à la maison, à l'école, en sport et pendant des phases ludiques. Il demande à l'enfant la ou les langue(s) utilisée(s) par son père et sa mère, qui lui a appris le créole, la ou les langue(s) qu'il emploie au cours d'un jeu, en sport, en classe et dans la cour.

#### **III.4.3. LES CONSIGNES VERBALES**

Traduire, ce n'est pas reprendre le texte original dans une autre langue, mais plutôt énoncer dans une langue-cible ce qui a été énoncé dans une langue-source en prenant en considération le sens et la culture, ce qui peut amener des « *adaptations* » importantes. La traduction en créole de l'énoncé en français ne se résume donc pas à une traduction littérale et elle peut s'appuyer sur un « *protocole de validation linguistique de type triangulaire* » que nous avons utilisé pour l'ensemble des traductions dans chacune de nos recherches (Bernardo, 1998, p.36).

Les consignes verbales spécifiques à la conduite motrice en français ont été traduites en créole par un groupe d'instituteurs guadeloupéens. Ensuite, ces consignes créoles ont été traduites en français par un groupe de linguistes créoles. Puis un troisième groupe composé d'enseignants d'EPS et de créolistes a corrigé et validé la traduction créole en comparant le texte original en français et le texte français traduit à partir du créole, l'objectif

---

<sup>22</sup> Voir Annexe 9

étant d'ajuster les deux versions. Avant de présenter les deux tests utilisés au cours de cette étude, précisons que les consignes verbales ont été lues deux fois, sans mouvements paraverbaux ou non-verbaux, toujours par le même intervenant bilingue français/créole au début de chaque séance en respectant la langue déterminée pour chacun des groupes tout au long de l'expérimentation.

- Consignes en Français (166 mots) : « *Aujourd'hui, tu vas faire un enchaînement. Il faut prendre de l'élan, sauter sur le trampoline, sauter au-dessus du fil et toucher le ballon. Tu pars de la ligne, tu cours jusqu'au trampoline pour prendre de l'élan. Il ne faut pas courir vite, mais correctement. Ensuite, tu sautes avec un pied pour arriver à deux pieds sur le trampoline. Il faut balancer tes bras pour sauter haut et bien. Tu sautes à pied joint sur le trampoline, tu plies les jambes et tu pousses. Tu dois passer au-dessus du fil sans le toucher et mettre les bras en l'air pour toucher avec tes mains le ballon suspendu derrière. Pendant le saut, il faut regarder le fil et ensuite regarder le ballon. Même si tu ne touches pas le ballon, il faut essayer de retomber sur tes deux pieds et de ne pas bouger après. Ne cours pas trop vite et gardes la même direction. Ne sautes pas trop près du trampoline. Tu attends le signal pour partir* ».

- Consignes en Créole (152 mots) : « *Jodi-la, ou kay fè on anchènman. Fo ou pran balan, soté anlè tranpolin-la, janbé fil-la é mannyé boul-la. Ou ka pati ora lin-la é ou ka kouri pou pran balan jis tranpolin-la. Ou pa bizin kouri vit mé fo ou sa kouri. Aprè sa, ou ka soté èvè on sèl pyé pou rivé èvè dé pyé a-w anlè tranpolin-la. Pou ou pé soté ho é byen, balancé bra a-w. Soté èvè dé pyé a-w anlè tranpolin-la, plyé dé janb a-w é pousé si yo. Fo ou janbé fil-la san touché-y é mété bra a-w anlè pas fo-w mannyé boul-la ki pannd la èvè dé mains a-w. Toupannan ou ka soté, gadé fil-la é boul-la aprèsa. Menm si ou pa rivé mannyé boul-la, fè an sòt rétonbé si dé pyé a-w é pa gouyé aprèsa. Pa kouri vit é adan on sèl dirèksyon. Pa soté trop ora tranpolin-la é atann signal-la pou pati* ».

#### **III.4.4. TEST DE COMPREHENSION**

La compréhension de cette consigne verbale peut être envisagée sous l'angle d'une évaluation de sa capacité à sélectionner les informations principales de l'énoncé en vue de les reformuler dans l'ordre. Cette performance constitue une habileté verbale particulière du sujet et une capacité cognitive de rétention d'informations qualifiée d'empan mnésique. Même si la compréhension ne peut simplement se résumer qu'à un nombre d'informations retenues, sur le plan verbal, si l'élève a compris une consigne verbale décrivant une conduite motrice à réaliser, il devrait être capable de décrire ce qu'il va devoir faire, autrement dit de verbaliser la conduite motrice présentée. Le rappel des informations d'un énoncé ne se réduit pas à un rappel par cœur, mais à un rappel des éléments pertinents constituant une reconstruction des connaissances du texte et des connaissances du sujet au sein du système verbal. Le test de compréhension élaboré dans cette étude demande à l'individu de décrire verbalement ce qu'il va devoir faire. Concernant le pré-test, il écoute deux fois la consigne, et ensuite il est invité à décrire verbalement l'enchaînement des actions en respectant leur ordre d'apparition. Au post-test, l'expérimentateur demande à l'enfant de décrire la conduite à réaliser, cette fois-ci avant l'énonciation des consignes. Chaque réponse est enregistrée et une grille d'évaluation a permis d'attribuer une valeur aux informations données verbalement par l'enfant. La notation du test de compréhension s'effectue en attribuant deux points par élément correct donné et deux points pour l'ordre général des actions (9 éléments x 2 + 2 = Note sur 20).

- **Figure 1 : Fiche d'évaluation du niveau de compréhension**

<b>Test de compréhension</b>		
Nom :		Groupe :
1)	2)	3)
4)	5)	6)
7)	8)	9)

**Réponse correcte :** 1) Partir de la ligne / *Pati ora lin-la* ; 2) Courir pour prendre de l'élan / *Kouri pou pran balan* ; 3) Sauter avec un pied devant le trampoline / *Soté èvè on sèl pyé obò tranpolin-la* ; 4) Sauter à deux pieds sur le trampoline / *Soté èvè dé pyé anlè tranpolin-la* ; 5) Pousser sur les jambes et lever les bras en l'air / *Pousé anlè sé jamb-la et mété sé bra-la anlè* ; 6) Passer au-dessus du fil / *Passé anlè fil-la* ; 7) Toucher le ballon / *Mannyé boul-la* ; 8) Retomber sur les deux pieds / *Rétonbé si sé dé pyé-la* ; 9) Ne pas bouger / *Pa gouyé*.

### III.4.5. TEST DE REALISATION

Ce test évalue le niveau de réalisation motrice de la conduite et détermine la performance motrice de chaque élève à l'aide d'une grille de notation. L'élaboration de critères de réussite et de caractéristiques de réalisation pour chaque action a permis d'évaluer le niveau d'exécution motrice atteint dans les différentes parties de la conduite motrice.

– **Figure 2 : Grille de notation de la réalisation motrice**

GRILLE DE NOTATION Nom :      Groupe :		NIVEAU D'HABILETE MOTRICE		
		BAS	MOYEN	HAUT
		0 point	1 point	2 points
Course d'élan	Vitesse			
	Coordination			
1 <sup>er</sup> Saut	Mouvement des bras			
	Mouvement des jambes			
2 <sup>ème</sup> Saut	Mouvement des bras			
	Mouvement des jambes			
Franchissement du fil				
Touché de la balle				
Réception	A deux pieds			
	Stabilisation			
Total des points = Note sur 20				

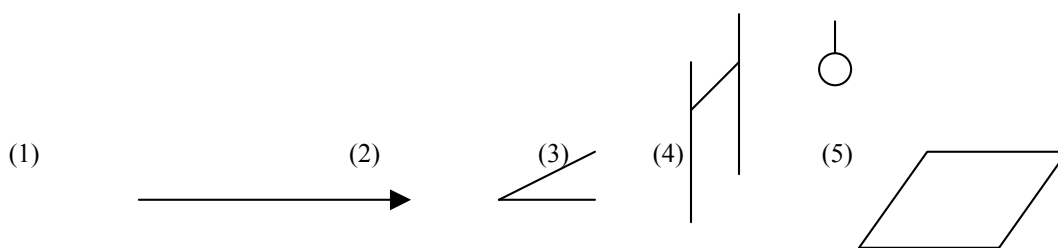
Pour la réalisation initiale et finale de la conduite, l'enfant est évalué par deux intervenants et sa note correspond à la moyenne des deux notes obtenues grâce à la grille de notation et à une fiche descriptive de chaque niveau pour chaque mouvement<sup>23</sup>.

#### **III.4.6. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE**

La conduite motrice proposée est un enchaînement d'actions dans lequel nous avons inséré un saut sur un mini-trampoline constituant une action originale et inhabituelle. Cette tâche motrice tente de placer tous les apprenants devant un problème moteur nouveau et son originalité est susceptible d'augmenter l'investissement des apprenants dans l'activité.

La conduite consiste à prendre une course d'élan (1), sauter sur un mini-trampoline (2), passer au-dessus d'un fil tendu (3), toucher pendant le saut une balle suspendue en l'air (4) et, retomber sur un tapis à deux pieds en se stabilisant (5).

- **Schéma 12 : La conduite motrice**



Le protocole de recherche évalue individuellement et consécutivement le niveau de compréhension et de réalisation motrice de chaque enfant au début et à la fin d'un cycle d'apprentissage (5 séances de 45 minutes espacées chacune d'une semaine). Le pré-test de compréhension est donné juste après la première énonciation des consignes verbales par l'enseignant. Le post-test de compréhension est présenté avant l'énonciation des consignes à la cinquième séance. Au pré-test de compréhension, les élèves sont évalués après avoir entendu deux fois la consigne et en ayant eu la disposition du matériel sous les yeux, alors qu'au post-test, ils l'ont entendu huit fois et acquis une expérience motrice et corporelle de la conduite entraînant normalement une augmentation du niveau de compréhension. Le pré-test de réalisation a évalué le niveau de réalisation initiale de la conduite motrice de la population d'étude au premier passage. Après les cinq séances d'EPS où chaque enfant, seul, réalise trois fois (15 essais au total) la conduite motrice présentée verbalement deux fois par l'enseignant au début de chaque séance, le post-test détermine la performance motrice finale de chaque enfant. Les résultats obtenus par notre population d'étude sont analysés à l'aide d'analyses statistiques en fonction de la langue et des variables individuelles.

<sup>23</sup> Voir Annexe 10

### **III.4.7. OUTILS STATISTIQUES**

L'analyse des résultats repose sur plusieurs tests statistiques. L'objectif est de savoir si les facteurs langue, langue et genre, ainsi que langue et milieu social, ont une influence significative sur les performances obtenues à chaque test et sur la progression des performances au cours d'une période d'apprentissage. Pour comparer le niveau de performance des deux groupes expérimentaux à chaque test en fonction des variables indépendantes, nous avons utilisé une analyse de variance (ANOVA) à une voie ou à deux voies. Une ANOVA à un facteur : langue (deux modalités : français, créole), relève l'influence de la langue, variable indépendante, sur les performances au niveau de la compréhension et de la réalisation, variables dépendantes. Nous testons ensuite l'influence de la langue et du genre sur les résultats obtenus à l'aide d'une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole), et genre (2 modalités : masculin, féminin), puis l'influence de la langue et du milieu social sur les performances en effectuant une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu (2 modalités : favorisé, défavorisé). Ainsi ces deux ANOVA à 2 facteurs permettent de distinguer ou non les performances obtenues aux différents tests en fonction, d'une part, de la langue et du genre, et d'autre part, de la langue et de l'origine sociale. Nous utilisons les tests post-hoc pour étudier les interactions entre les différentes modalités. Quand l'ANOVA révèle une différence significative, nous effectuons le test de Fisher, et quand elle n'en relève pas, nous utilisons le test de Bonferroni/Dunn car son analyse statistique ne repose pas uniquement sur les résultats de l'ANOVA.

Pour mesurer le progrès au niveau de la compréhension et de la réalisation en fonction des variables indépendantes, nous faisons la différence entre les performances du pré-test et celles du post-test pour chaque individu en vue d'obtenir une moyenne de progression pour chaque groupe. Ensuite nous comparons les moyennes de progression en fonction des variables indépendantes grâce à trois ANOVA : une ANOVA à un facteur : langue (2 modalités : français, créole), puis une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) et genre (2 modalités : masculin, féminin), suivi d'une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) et milieu (2 modalités : favorisé, défavorisé). Ces ANOVA permettent d'analyser le progrès au niveau de la compréhension et de la réalisation de notre population d'étude après une période d'apprentissage en fonction de la langue seule, de la langue et du genre, ainsi que de la langue et du milieu social d'origine. Les différences seront considérées comme significatives à .05 ( $p \leq .05$ ).

### **III.5. RESULTATS**

Les résultats du questionnaire sociolinguistique distribué à l'ensemble de nos sujets sont exprimés sous forme de tableaux en terme de pourcentage. Ils permettent de caractériser les grandes tendances de pratiques linguistiques de notre population, c'est-à-dire l'utilisation de chaque langue dans son environnement social en fonction du genre et du milieu social d'origine. Les résultats de l'analyse statistique des performances obtenues aux différents tests sont présentés par la suite en fonction des variables dépendantes.

### III.5.1. QUESTIONNAIRE SOCIOLINGUISTIQUE

– **1<sup>ère</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
A la maison, ton papa te parle	En créole	10	6	15	7	10
	En français	32	40	23	31	34
	Avec les 2	58	54	62	62	56

Pour plus de la moitié de la population, quel que soit le genre ou le milieu social, le père utilise plus les deux langues qu'une langue en particulier.

– **2<sup>ème</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
A la maison, ta maman te parle	En créole	14	8	19	5	18
	En français	32	40	21	31	34
	Avec les 2	54	52	60	64	48

Pour la moitié de la population, quel que soit le genre ou l'origine social, les mères utilisent en général les deux codes linguistiques pour s'adresser à leurs enfants. L'usage du créole par la mère est considérablement moins fréquent en milieu favorisé et pour les filles.

– **3<sup>ème</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
Qui t'as appris le créole ?	Papa	4	2	5	0	2
	Maman	7	2	12	5	7
	Les 2	35	35	36	38	27
	Autres	54	61	47	57	64

Pour la moitié de notre population, il n'y a pas une personne en particulier qui s'est chargée de leur apprentissage du créole. Pour un tiers des sujets, il semblerait que les parents soient à l'origine de leur connaissance de la langue créole.

– **4<sup>ème</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
Quand tu joues avec tes amis, tu parles	En créole	21	4	41	0	32
	En français	26	35	16	31	20
	Avec les 2	54	61	43	69	48



En général, plus de la moitié des sujets interrogés s'exprime avec les deux langues quand ils jouent. On constate une différence importante en fonction du genre et du milieu social quant à l'utilisation du créole. Au cours d'un jeu, les enfants de milieu défavorisé parlent nettement plus en créole (41%) que ceux de milieu favorisé (4%). Et les garçons emploient plus le créole au cours d'un jeu (32%) que les filles (0%).

– **5<sup>ème</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
Quand tu fais du sport avec tes amis, tu parles	En créole	15	8	24	2	23
	En français	56	31	38	69	48
	Avec les 2	29	61	38	29	29

Pour la moitié de notre population, le français semble être plus utilisé que le créole dans les pratiques sportives. On remarque également qu'un tiers des sujets utilisent les deux langues au cours de leur pratique. Le créole paraît moins utilisé en sport par les enfants de milieu favorisé et par les filles comparativement aux enfants de milieu défavorisé et aux garçons.

– **6<sup>ème</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
A l'école, en classe, tu parles	En créole	0	0	0	0	0
	En français	89	98	33	98	80
	Avec les 2	11	2	67	2	20

Nous constatons que l'ensemble des sujets ne parle pas que le créole en classe. La majorité des enfants parlent le français (89%) et très peu utilisent les deux langues (11%). Cependant une différence peut être observée concernant l'utilisation des deux langues en classe selon le milieu social d'origine et le genre. Les enfants de milieu défavorisé ont plus souvent recours aux deux langues que les enfants de milieu favorisé (67% vs 2%). Et il apparaît que les garçons parlent plus les deux langues en classe que les filles (20% vs 2%).

– **7<sup>ème</sup> question**

% des réponses obtenues		En général	En milieu favorisé	En milieu défavorisé	Chez les filles	Chez les Garçons
A l'école, dans la cour, tu parles	En créole	20	8	34	5	30
	En français	25	35	6	31	20
	Avec les 2	55	57	60	64	50

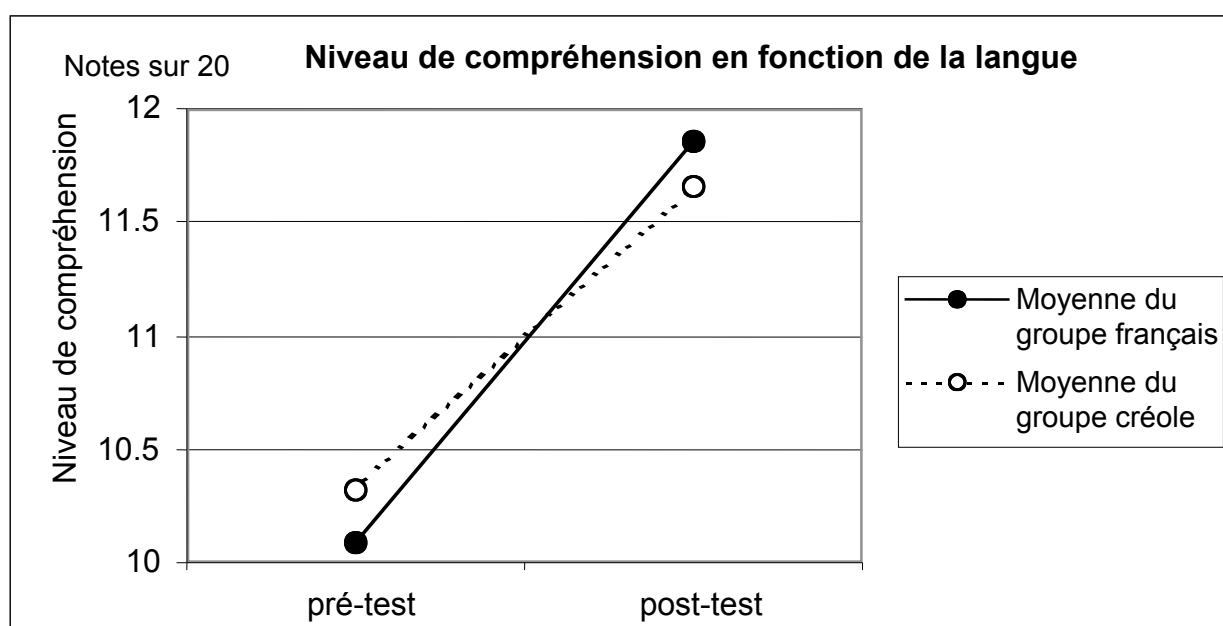
Dans la cour de l'école, plus la moitié de notre population, quel que soit le genre ou le milieu social d'origine, soutient qu'elle utilise les deux langues pour communiquer. Le créole est toujours largement moins utilisé en milieu favorisé (8%) qu'en milieu défavorisé (34%), et chez les filles (5%) que chez les garçons (30%).

### III.5.2. NIVEAU DE COMPREHENSION EN FONCTION DE LA LANGUE

L'ANOVA à un facteur : langue (2 modalités : français, créole) ne montre pas d'effets en ce qui concerne le niveau de compréhension au pré-test ( $F(1,86) = .14$  ;  $p = .7090$  ;  $p > .05$ ) et au post-test ( $F(1,86) = .14$  ;  $p = .7137$  ;  $p > .05$ ). Il n'y a pas de différence significative à la première évaluation entre la moyenne obtenue au test de compréhension par le groupe français (moyenne 10,08 ; écart type .474) et celle du groupe créole (moyenne 10.31 ; écart type .380). A la seconde évaluation, la moyenne du groupe français (moy. 11.85 ; éc.t. .355) n'est pas différente de celle du groupe créole (moy. 11.65 ; éc.t. .385). Ainsi, la performance obtenue au test de compréhension par les enfants évalués ne varie pas en fonction de la langue utilisée quel que soit le moment de passation du test.

D'autre part, l'ANOVA à un facteur : langue (2 modalités : français, et créole) sur la différence entre les performances du pré-test et celles du post-test au niveau de la compréhension ne révèle pas de différence ( $F(1,86) = .52$  ;  $p = .4732$  ;  $p > .05$ ). La progression du niveau de compréhension n'est donc pas différente en fonction de la langue utilisée.

**- Graphique 1 : Niveau de compréhension en fonction de la langue**



### III.5.3. NIVEAU DE COMPREHENSION EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE

L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin), ne révèle pas d'interaction des facteurs sur les moyennes obtenues au pré-test de compréhension ( $F(1,84) = .00$  ;  $p = .9949$  ;  $p > .05$ ) et au post-test ( $F(1,84) = .24$  ;  $p = .6266$  ;  $p > .05$ ). Le niveau de compréhension de notre

population ne varie pas en fonction de la langue et du genre avant et après une période d'apprentissage. Au pré-test, les filles évaluées ont un niveau de compréhension à partir d'une consigne donnée en français (moyenne 10.65 ; écart type .724), comparable à celui des filles du groupe créole (moyenne 10.94 ; écart type .591), à celui des garçons en français (moyenne 9.54 ; écart type .611) et à celui des garçons du groupe créole (moyenne 9.82 ; écart type .481). Au post-test, les filles ont obtenu des résultats en français (moyenne 12 ; écart type .499) similaires à ceux des filles en créole (moyenne 12.11 ; écart type .529), à ceux des garçons en français (moyenne 11.7 ; écart type .512) et à ceux des garçons en créole (moyenne 11.3 ; écart type .546). Il n'y a donc pas d'interaction de la langue et du genre au début et à la fin de l'apprentissage sur le niveau de compréhension de notre population. D'autre part, l'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin), sur la différence des performances obtenues au pré-test et au post-test ne révèle pas d'interaction ( $F(1,84) = .18$  ;  $p = .6708$  ;  $p > .05$ ). Il n'y a pas d'influence des facteurs langue et genre sur le progrès du niveau de compréhension de notre population d'étude.

#### **III.5.4. NIVEAU DE COMPREHENSION EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL**

L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu (2 modalités : favorisé, défavorisé), ne révèle pas d'interaction des facteurs sur les moyennes de compréhension à la première évaluation ( $F(1,84) = .00$  ;  $p = .9837$  ;  $p > .05$ ) et à la seconde ( $F(1,84) = 2.59$  ;  $p = .1116$  ;  $p > .05$ ). Au pré-test, le niveau de compréhension de notre population n'est pas significativement différent en fonction de langue et du milieu social d'origine. Pour la première évaluation de la compréhension, la moyenne des enfants enseignés en français de milieu favorisé (moyenne 10.96 ; écart type .720), celle des enfants enseignés en créole de milieu favorisé (moyenne 11,28 ; écart type .512) ainsi que la moyenne des enfants enseignés en français de milieu défavorisé (moyenne 9 ; écart type .498), et celle des enfants enseignés en créole de milieu défavorisé (moyenne 9.3 ; écart type .476) ne sont pas significativement différentes. Au post-test, les enfants enseignés en français de milieu favorisé (moyenne 11.5 ; écart type .455), les enfants enseignés en créole de milieu favorisé (moyenne 12,09 ; écart type .585), ceux enseignés en français de milieu défavorisé (moyenne 12.28 ; écart type .557), et ceux enseignés en créole de milieu défavorisé (moyenne 11.2 ; écart type .490) n'ont pas des moyennes différentes.

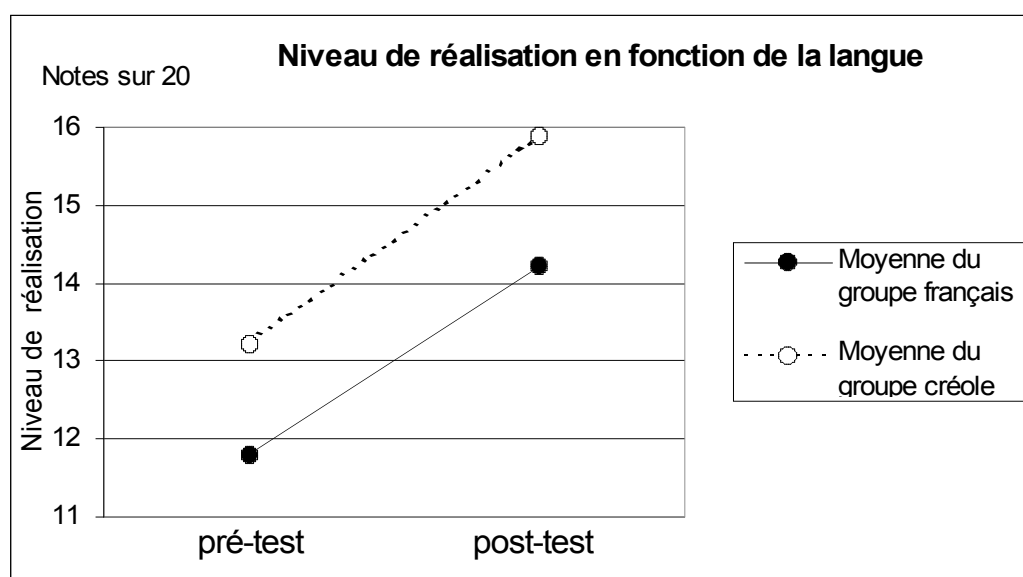
D'autre part, l'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu (2 modalités : favorisé, défavorisé), ne révèle pas d'interaction des facteurs sur la différence de performance entre les deux tests de compréhension ( $F(1,84) = 2.27$  ;  $p = .1359$  ;  $p > .05$ ). Le progrès du niveau de compréhension n'est donc pas différent en fonction de la langue et du milieu social d'origine.

#### **III.5.5. NIVEAU DE REALISATION MOTRICE EN FONCTION DE LA LANGUE**

L'ANOVA à un facteur : langue (2 modalités : français, créole), révèle une influence significative du facteur langue sur la moyenne des performances motrices, aux deux évaluations, pour la population étudiée. La

moyenne de réalisation motrice du groupe créole (moyenne 13,23 ; écart type .434) est significativement supérieure à celle du groupe français (moyenne 11,77 ; écart type .263) au pré-test ( $F(1,86) = 8.73$  ;  $p = .0040$  ;  $p < .05$ ). Le groupe créole obtient également une moyenne significativement supérieure (moy. 15,9 ; éc.t. .277) à celle du groupe français (moyenne 14,21 ; écart type .255) au post-test ( $F(1,86) = 20.39$  ;  $p = .00001$  ;  $p < .05$ ). Par contre, l'ANOVA à un facteur : langue (2 modalités : français, créole), sur la différence entre les performances du pré-test et celles du post-test ne révèle pas de différence ( $F(1,86) = .21$  ;  $p = .6442$  ;  $p > .05$ ). Le progrès moteur n'est pas influencé par la langue utilisée chez notre population d'étude.

**- Graphique 2 : Niveau de réalisation en fonction de la langue**



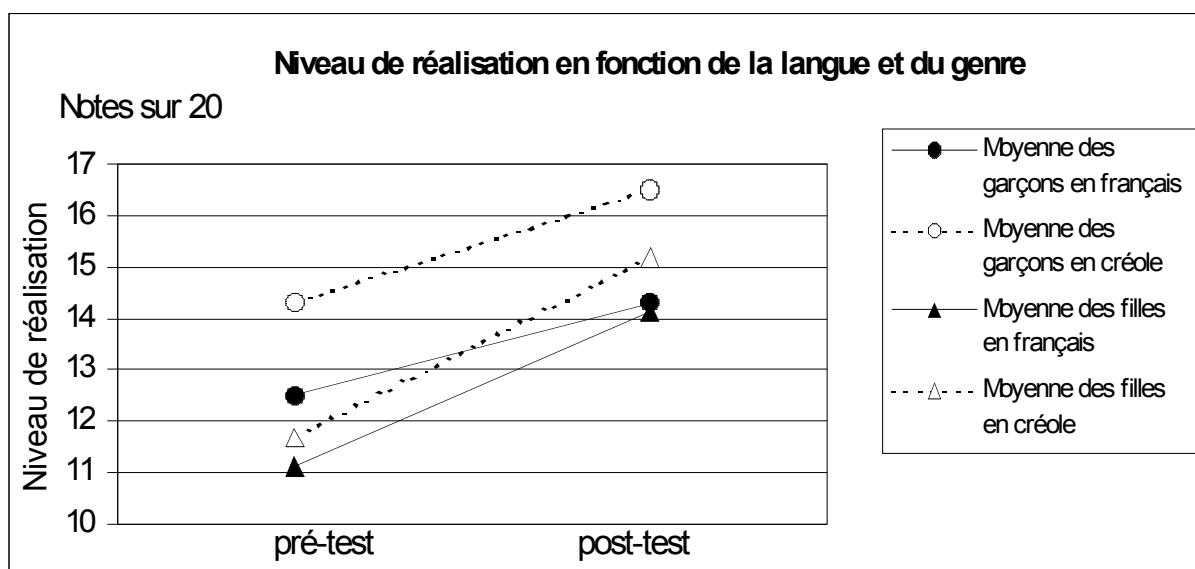
### **III.5.6. NIVEAU DE REALISATION MOTRICE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE**

L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin), ne révèle pas d'interaction des facteurs sur le niveau de réalisation motrice au pré-test ( $F(1,84) = 1.77$  ;  $p = .1871$  ;  $p > .05$ ) et au post-test ( $F(1,84) = .81$  ;  $p = .3695$  ;  $p > .05$ ). Cependant, le test post-hoc de Bonferroni/Dunn relève au pré-test que la moyenne du niveau de réalisation des garçons du groupe créole (moyenne 14,36 ; écart type .448) est supérieure, d'une part, à celle des garçons du groupe français (moyenne 12,45 ; écart type .406) ( $p = .0024$  ;  $p < .05$ ), d'autre part, à celle des filles du groupe français (moyenne 11,06 ; écart type .265) ( $p = .0001$  ;  $p < .05$ ), et enfin, à celle des filles du groupe créole (moyenne 11,78 ; écart type .676) ( $p = .0002$  ;  $p < .05$ ).

Au post-test, le test de Bonferroni/Dunn révèle que le niveau de la réalisation des garçons du groupe créole (moyenne 16,36 ; écart type .379) est toujours significativement supérieur à celui des garçons du groupe français (moyenne 14,39 ; écart type .346) ( $p = .0002$  ;  $p < .05$ ), ainsi qu'à celui des filles du groupe français

(moyenne 14,01 ; écart type .378) ( $p = .0001$  ;  $p < .05$ ), et à celui des filles du groupe créole (moyenne 15,31 ; écart type .369) ( $p = .05$ ). D'autre part, l'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin), ne montre pas d'interaction sur la moyenne des différences entre les deux tests ( $F(1,84) = .27$  ;  $p = .6067$  ;  $p > .05$ ). Le progrès du niveau de réalisation motrice ne semble pas différent en fonction de la langue et du genre.

**- Graphique 3 : Niveau de réalisation en fonction de la langue et du genre**



### **III.5.7. NIVEAU DE REALISATION EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL**

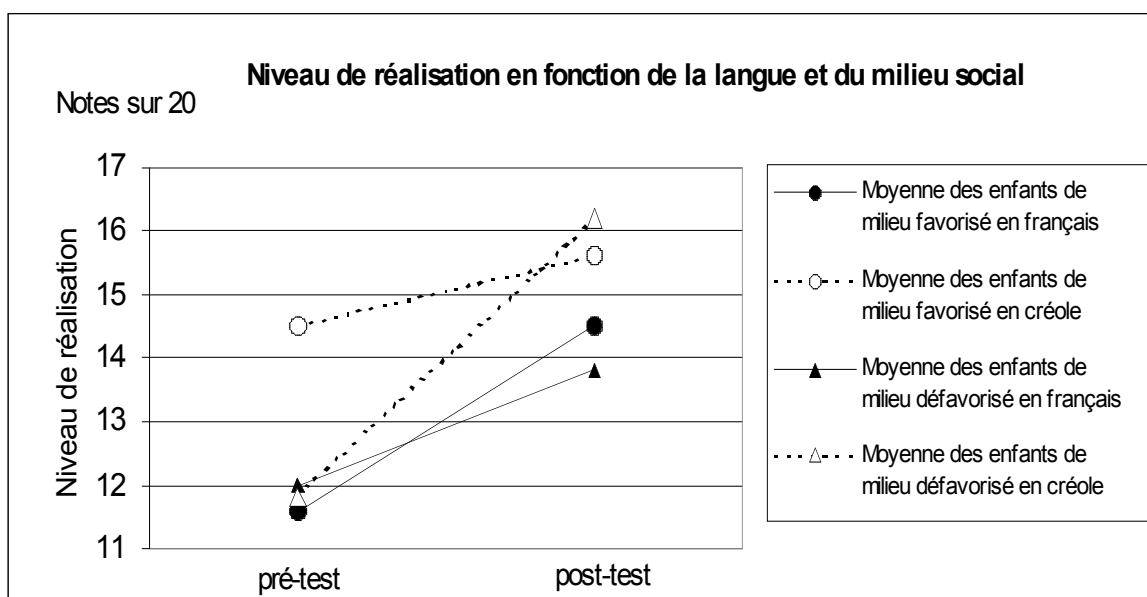
L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu (2 modalités : favorisé, défavorisé), révèle une interaction significative des facteurs sur la moyenne des performances motrices au pré-test ( $F(1,84) = 11.02$  ;  $p = .0013$  ;  $p < .05$ ) et non au post-test ( $F(1,84) = 2.28$  ;  $p = .1349$  ;  $p > .05$ ). Le test post-hoc de Fisher révèle qu'au pré-test, la moyenne des enfants enseignés en créole de milieu favorisé (moyenne 14,57 ; écart type .587) est significativement supérieure à celle des enfants enseignés en français de milieu favorisé (moyenne 11,65 ; écart type .332), à celle des enfants enseignés en français de milieu défavorisé (moyenne 11,92 ; écart type .428), et à celle des enfants enseignés en créole de milieu défavorisé (moyenne 11,81 ; écart type .474) car le PLSD de Fisher est significatif pour chacune de ces comparaisons ( $p < .0001$ ).

Au post-test, le test de Bonferroni/Dunn révèle que le niveau de réalisation des enfants enseignés en créole de milieu défavorisé (moyenne 16,18 ; écart type .363) est significativement supérieur à celui des enfants enseignés en français de milieu favorisé (moyenne 14,47 ; écart type .359) ( $p = .0016$  ;  $p < .05$ ), et à celui des enfants enseignés en français de milieu défavorisé (moyenne 13,88 ; écart type .352) ( $p = .0001$  ;  $p < .05$ ). On

constate également que le niveau des enfants enseignés en créole de milieu favorisé (moyenne 15,64 ; écart type .415) est supérieur à celui des enfants enseignés en français de milieu défavorisé ( $p = .0016$  ;  $p < .05$ ). De plus, l'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu (2 modalités : favorisé, défavorisé), montre une interaction significative sur la différence entre les performances du pré-test et du post-test ( $F(1,84) = 20.63$  ;  $p = .0001$  ;  $p < .05$ ). La progression de la performance motrice est donc significativement différente en fonction de la langue et du milieu social d'origine.

Le test post-hoc de Fisher révèle que le progrès moteur des enfants enseignés en créole de milieu défavorisé (moyenne 4,38 ; écart type .388) est significativement supérieur à celui des enfants enseignés en français de milieu favorisé (moyenne 3,03 ; écart type .370) ( $p = .0104$  ;  $p < .05$ ), à celui des enfants enseignés en français de milieu défavorisé (moyenne 2,10 ; écart type .339) ( $p = .0001$  ;  $p < .05$ ), et à celui des enfants enseignés en créole de milieu favorisé (moyenne 1,67 ; écart type .369) ( $p = .0001$  ;  $p < .05$ ). Le progrès moteur est donc meilleur pour les enfants enseignés en créole de milieu défavorisé comparé à celui des autres enfants. Nous relevons également que les enfants de milieu favorisé enseignés en français ont une progression plus importante au niveau de la réalisation que les enfants de milieu favorisé enseignés en créole ( $p = .009$  ;  $p < .05$ ).

**- Graphique 4 : Niveau de réalisation en fonction de la langue et du milieu social**



### III.6. DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'évaluer les performances verbales et motrices au cours d'un apprentissage moteur chez deux groupes d'enfants ayant des caractéristiques comparables, l'un ayant reçu les consignes en français et l'autre en créole. Un impact spécifique de la langue a été relevé chez les sujets évalués en niveau de la réalisation motrice, et non sur le plan de la compréhension. Nous analysons dans un premier temps les résultats

de notre enquête sociolinguistique auprès de notre population d'étude, puis nous interprétons les résultats obtenus sur le plan verbal et moteur dans chaque groupe expérimental.

Les résultats du questionnaire sociolinguistiques permettent d'affirmer que la majorité de notre population est en contact avec les deux langues et présente une connaissance suffisante du créole. Le créole et le français constituent la langue maternelle d'une majeure partie des enfants évalués. En effet, plus de la moitié des parents parlent aux enfants avec les deux langues, et personne de précis ne semble s'être chargé de leur apprendre le créole révélant un apprentissage informel et spontané de la langue créole. Ainsi, les situations de communication dans l'entourage social des enfants reposent majoritairement sur l'emploi des deux codes linguistiques. Sur le plan individuel, plus de la moitié des enfants emploient les deux langues quand ils jouent ou quand ils sont dans la cour.

L'analyse statistique des résultats montre une influence significative de la langue sur le niveau de réalisation motrice, et non sur le plan verbal. Un impact différent de la langue a été relevé uniquement sur le plan moteur. Notre hypothèse de travail supposant de meilleures performances verbales et motrices en créole est donc en partie vérifiée. Le niveau de réalisation motrice apparaît comme significativement supérieur au pré-test et au post-test lorsque les consignes verbales sont énoncées en créole comparativement aux performances motrices relevées à partir d'une consigne en français. Ce premier constat conforte notre hypothèse générale de travail dans le sens où les processus et les produits de l'apprentissage moteur peuvent être influencés par la langue utilisée chez un bilingue. Il renforce également notre positionnement théorique quant à l'autonomie des processus verbaux et moteurs car l'impact de la langue sur le niveau de compréhension et sur le niveau de réalisation diffèrent totalement. Nous approfondissons l'analyse de ces résultats par la suite et notamment en essayant d'expliquer, d'une part, la non-influence de la langue sur le niveau de compréhension, et d'autre part, les différences de performances motrices et de progression en fonction de la langue et du genre, ainsi qu'en fonction de la langue et du milieu social d'origine. Ces facteurs traduisent au sein de notre population, comme le montrent certains travaux sociolinguistiques (Fauquenoy St-Jacques, 1988 ; Dorville, 1994 ; March, 1996), une pratique plus ou moins importante du créole.

### **III.6.1. LANGUES ET COMPREHENSION D'UNE CONSIGNE**

Le niveau de compréhension obtenu par notre population d'étude au cours du protocole de recherche ne varie pas en fonction de la langue utilisée ni en fonction de la langue et du genre, ni de la langue et du milieu social d'origine. Les performances verbales des sujets aux deux tests de compréhension et la progression de celles-ci est similaire en français et en créole, les sujets témoignent de compétences similaires qu'ils utilisent avec une efficacité semblable quand il s'agit, à partir d'une consigne verbale, de décrire une conduite motrice en verbalisant dans l'ordre les informations principales. Comment expliquer cette invariabilité de performance en fonction de la langue au cours d'un apprentissage pour notre population d'étude, alors que le créole, plus allégé sur le plan syntaxique que le français devait faciliter le processus de compréhension ?

Selon la théorie du double codage chez le bilingue de PAIVIO (1986), le traitement de l'information verbale dans chaque langue s'effectue de manière autonome. L'activation d'une représentation verbale spécifique dans chaque langue en mémoire de travail peut ensuite donner lieu à l'activation d'une représentation imagée. La performance verbale évaluée ici, dépend de paramètres principalement linguistiques et mnémoniques. « *Les connaissances scientifiques sur la mémorisation de séquences de mouvements sont peu nombreuses. Elles indiquent que le rappel dépend du niveau d'habileté motrice des sujets d'une part et de leur âge d'autre part. L'empan mnésique est la capacité de rétention à court terme. Il correspond au nombre maximal d'items non reliés entre eux que le sujet peut rappeler correctement immédiatement après les avoir entendus ou vus* » (Ille et Cadopi, 1997, pp.59-60). La moyenne d'âge et le niveau d'habileté motrice générale de chaque groupe étant relativement similaires, ces facteurs ne devraient pas avoir d'effets sur cette capacité cognitive dans chacun des groupes. Ainsi, le groupe créole et le groupe français ont des compétences linguistiques et des capacités de rétention à court terme relativement identiques. Au pré-test et au post-test, les enfants évalués témoignent d'une capacité similaire pour comprendre la description d'une conduite motrice et verbaliser l'enchaînement d'action à réaliser quelle que soit la langue. Le groupe enseigné en français et celui enseigné en créole ont des compétences linguistiques suffisantes dans chacun des codes leur permettant de repérer dans l'énoncé les informations principales. Ceci peut s'expliquer par un bilinguisme français/créole additif et efficient de notre population d'étude. Ainsi, les enfants ayant participé à notre recherche constituent en majorité des individus bilingues, ayant construit un bilinguisme de type additif leur permettant de comprendre des énoncés dans chacune des deux langues avec une efficacité comparable.

L'hypothèse de départ au niveau des processus verbaux n'est pas vérifiée. Les spécificités linguistiques du créole, et notamment une syntaxe moins complexe, ne modifie pas le niveau de compréhension d'une consigne verbale en EPS chez notre population comparativement à l'utilisation du français, quel que soit le genre ou le milieu social. Le créole ne semble pas faciliter la rétention à court terme d'un certain nombre d'informations verbales concernant une conduite motrice. Il faut noter que l'emploi de la langue vernaculaire ne diminue pas le niveau de compréhension de nos sujets et que les enfants bilingues évalués décrivent avec la même efficacité une conduite motrice à partir d'une consigne verbale dans chacune des deux langues.

Comprendre une consigne en EPS, c'est aussi retenir un certain nombre d'informations en vue de l'utiliser ultérieurement. Ce sont les explications données par l'enseignant qui permettent de rendre des patrons de mouvements significatifs pour l'individu. Il faut, pour comprendre le sens des termes, qu'ils correspondent à des situations vécues (Vayer et Roncin, 1986). Le processus psychologique de représentation, d'ordre langagier et cognitif, peut être accompagné de représentations mentales permettant l'organisation de la conduite motrice adoptée (Mottet, 1999 ; Mons, 1996 ; Denis et De Vega, 1993). Elles peuvent être de nature verbale ou imagée. Le test de compréhension proposé n'évalue pas directement la qualité de la représentation mentale de la consigne, mais simplement les éléments verbaux principaux retenus par les enfants. Il demande au destinataire de restituer dans l'ordre les actions à réaliser. Or la réception d'une information et sa reformulation ne signifie pas décodage de cette information et encore moins utilisation ultérieure correcte de celle-ci (Ollivier, 1992). Ainsi, le test de compréhension et le test de réalisation évaluent des produits cognitifs différents. Le premier s'intéresse au nombre d'informations comprises, retenues et restituées à partir d'une consigne, tandis que le second évalue la performance motrice reposant sur l'utilisation de ces informations, des connaissances



antérieures du sujet et de ses aptitudes physiques dans l'organisation et l'effectuation de sa réponse motrice en adéquation avec la situation.

### **III.6.2. LANGUES ET REALISATION MOTRICE**

Au niveau de la réalisation motrice, l'analyse de variance distingue la moyenne du groupe français de celle du groupe créole. Les performances motrices sont en moyenne significativement différentes en fonction de la langue utilisée aux deux évaluations. L'emploi du créole pour énoncer les consignes verbales semble être un facteur favorisant la réalisation d'une conduite motrices adaptée aux exigences de la tâche pour les enfants évalués tout au long de l'apprentissage. Le niveau de réalisation du groupe créole est significativement supérieur à celui du groupe français aux deux tests de réalisation, alors qu'au départ les deux groupes ont un niveau d'habileté motrice général identique. L'hypothèse de départ, qui envisageait de meilleures performances à partir de consignes verbales en créole pour des enfants guadeloupéens, se confirme sur le plan de la motricité, au niveau de la réalisation motrice. Notre population restitue le même nombre d'informations à partir d'une consigne quelle que soit la langue utilisée, par contre, ceux qui ont reçu les consignes en créole ont de meilleures performances motrices.

Le fait qu'il n'y ait pas de différence de progression au niveau de la réalisation en fonction de la langue et que les moyennes de performance motrice soient différentes en fonction de la langue au pré-test posent problème. Il aurait été souhaitable, pour vérifier pleinement nos hypothèses, de trouver des performances motrices similaires pour le groupe français et le groupe créole au pré-test, de meilleures performances pour le groupe créole au post-test et un progrès de ce groupe supérieur à celui du groupe français. Dans l'ensemble, on relève un impact de la langue sur la capacité à exécuter une conduite motrice, mais pas sur la capacité à progresser plus rapidement. Plusieurs explications peuvent être envisagées pour expliquer la supériorité du niveau de réalisation motrice des enfants du groupe créole par rapport aux enfants du groupe français et la non-différence de progression. Soit les enfants du groupe créole sont nettement plus compétents sur le plan moteur dès le départ que ceux du groupe français, obtenant normalement un niveau d'habileté motrice supérieur aux deux évaluations tout en progressant de manière similaire. Soit la langue créole a effectivement un effet additif sur le niveau de réalisation de la conduite motrice chez notre population d'étude tout au long de l'apprentissage. La première supposition nous semble peu plausible étant donné que nous avons contrôlé le niveau d'habileté motrice au départ dans chacun des groupes. Les participants avaient en moyenne un même niveau d'habileté motrice général (groupe français : 2,2 vs groupe créole : 2,2) et représentaient de manière équitable les différentes caractéristiques individuelles (âge, genre, milieu social). La différence significative, observée entre les performances motrices réalisées en fonction de la langue, pourrait s'expliquer plus particulièrement par une influence distincte de la langue plus particulièrement chez certains enfants et à différents moments de l'apprentissage.

Les sciences cognitives envisagent le processus de production d'une forme motrice précise comme s'accompagnant nécessairement de représentations du geste ou d'un modèle interne. Ainsi, la réalisation d'une

conduite motrice à partir d'une consigne verbale suppose en premier lieu la compréhension et l'élaboration d'une représentation mentale de celle-ci. Quand la tâche motrice est présentée sous forme de consignes verbales, l'élève se construit un modèle de la conduite motrice à réaliser à partir d'un traitement linguistique et cognitif de l'information. L'impact de la langue pourrait se situer au niveau des processus responsables de la sélection, de l'élaboration et de l'utilisation des représentations mentales de et/ou pour l'action. La capacité de représentation constitue un aspect majeur de l'apprentissage moteur car la fluidité d'une conduite motrice dépend de la possibilité de percevoir une partie importante des consignes verbales propres à sa réalisation et d'organiser son action à l'avance. Ainsi, le niveau de réalisation motrice pourrait être différent entre les deux groupes car la langue utilisée a influencé la nature et la qualité des représentations mentales de la conduite motrice élaborée par nos sujets à partir des consignes et de leurs connaissances en vue d'effectuer une action. L'attention et la motivation des élèves n'ont pas été évaluées au cours de notre protocole. Cependant, ces deux processus, indispensables à l'apprentissage, ont pu être mis en jeu différemment en fonction de la langue utilisée comme le certifiaient certains intervenants dans l'étude précédente. L'utilisation du créole a peut-être augmenté le niveau de réalisation motrice de notre population parce que les enfants du groupe créole ont été plus motivés ou plus attentifs que les enfants en français.

L'optimisation de la performance motrice à partir du créole comparativement au français est la conséquence d'un ensemble de facteurs qui a eu un impact finalement sur le système moteur de l'individu et au niveau de l'action en elle-même. Le type de bilinguisme des sujets peut être à l'origine de cette influence distincte de la langue. La fréquence d'utilisation du créole par les garçons et les enfants issus de milieux sociaux défavorisés augmente la construction d'un bilinguisme coordonné et d'un biculturalisme. Ainsi en énonçant les consignes en français ou en créole, ces enfants n'auraient pas exactement les mêmes représentations entraînant, peut-être, des différences sur l'organisation de leur activité motrice et sur la planification de leur action. Tandis que les enfants ayant un bilinguisme composé, devraient se construire des représentations similaires quelle que soit la langue utilisée, et leur niveau de réalisation motrice ne devrait être influencé par la langue utilisée car la nature et la structure des représentations mentales de la consigne ne diffèrent pas. Il s'agit donc d'approfondir notre analyse de l'influence de la langue sur les performances motrices en fonction de la langue et du genre, ainsi qu'en fonction de la langue et du milieu social d'origine, et finalement en fonction de la pratique du créole dans l'entourage social de l'apprenant.

### **III.6.3. LANGUES, GENRE ET REALISATION MOTRICE**

Il n'y a pas d'interaction des facteurs langue et genre sur le niveau de réalisation motrice aux deux tests en général. Le niveau moyen de réalisation ne diffère pas en fonction de la langue et du genre chez notre population d'étude. Cependant, les tests post-hoc révèlent que les performances motrices des garçons du groupe créole sont en moyenne supérieures à celles des garçons du groupe français tout au long de l'apprentissage. Les moyennes de filles, par contre, ne varient pas en fonction de la langue quel que soit le moment d'évaluation. Notre hypothèse de départ semble se vérifier en partie car la langue créole favorise plus particulièrement les performances et l'apprentissage moteur des individus qui sont plus en contact avec cette langue. Ce résultat peut

être interprété comme la conséquence de l'élaboration de représentations mentales différentes de la consigne verbale et d'une utilisation particulière de celle-ci par le système moteur de l'individu.

Certaines études sociolinguistiques montrent que les garçons utilisent plus souvent le créole que les filles (Fauquenoy-St Jacques, 1988 ; Labelle-Robillard, 1972). Cette tendance se confirme dans les résultats de notre enquête sociolinguistique. Les garçons semblent accorder plus d'importance à la langue vernaculaire et l'utiliser plus fréquemment que les filles dans les situations de communication tel que le jeu (32% vs 0%), le sport (23% vs 2%) ou dans la cour (30% vs 5%). Ainsi, l'impact de la langue sur les performances motrices des garçons et des filles diffèrent car leur connaissance, leur pratique du créole et leur bilinguisme sont particuliers. Le type de bilinguisme de l'individu peut expliquer l'impact de la langue sur le niveau de réalisation par rapport à l'élaboration de représentations mentales différentes ou identiques. Les garçons seraient dans une situation sociolinguistique plus favorable à la construction d'un bilinguisme coordonné entraînant un biculturalisme. Les filles, du fait qu'on utilise moins le créole pour leur parler et qu'elles sont souvent empêchées de s'exprimer en créole, développeraient plutôt un bilinguisme de type composé.

La généralisation de ce résultat serait de dire que plus un individu utilise une langue dans son environnement social, plus l'utilisation de cette langue pour présenter une consigne favorisera ses apprentissages moteurs. Mais l'apprentissage des langues en situation de diglossie est un processus complexe et multifactoriel qui engendre une langue maternelle à deux codes linguistiques, ainsi qu'une pratique et une connaissance des langues plus ou moins importantes. Aussi, plus un individu construit des relations entre langage et motricité autour d'un code linguistique en particulier, plus l'utilisation de celui-ci pour énoncer les consignes verbales propres à une tâche motrice favorisera ses apprentissages moteurs et l'acquisition d'habiletés motrices. Le fait, que les garçons du groupe créole aient en moyenne des performances motrices supérieures aux garçons du groupe français, peut être interprété par le fait que la situation de diglossie aux Antilles françaises favorise la construction de ponts entre les verbes et les actions en langue vernaculaire chez les sujets masculins. Les représentations mentales de la conduite motrice à partir du créole ont peut-être mieux spécifié les paramètres du mouvement entraînant de meilleures performances motrices pour les garçons enseignés en créole. Les filles, ayant généralement moins de contact avec le créole, ont des représentations mentales plus similaires, car leur bilinguisme serait plus de type dépendant. Ainsi, le fait d'énoncer les consignes en créole ou en français n'influence pas leur performance motrice. D'autre part, les garçons, de par leur bilinguisme coordonné, ont généralement des représentations distinctes pour un même signifié dans chacune des langues et, au cours de notre recherche, nous constatons un niveau de réalisation différent en fonction de la langue employée.

Les meilleures performances obtenues par les sujets masculins évalués à partir d'un énoncé en créole sont interprétées comme des conséquences de l'utilisation de cette langue sur les processus nécessaires et impliqués dans l'apprentissage moteur et la réalisation motrice. Cette optimisation de l'habileté motrice en créole pour les garçons tiendrait du fait qu'ils construisent plus de ponts entre langage et motricité en créole dans l'environnement de par les spécificités de diglossie en Guadeloupe. Arrêtons nous maintenant sur les différences relevées au niveau de la réalisation motrice en fonction de la langue et du milieu social d'origine.

### **III.6.4. LANGUES, MILIEU SOCIAL ET REALISATION MOTRICE**

Comme le genre, le milieu social est considéré comme un facteur pouvant expliquer une utilisation différente du créole dans la société antillaise (Giraud, Gani et Manesse, 1992). L'analyse de variances à deux facteurs révèle des effets d'interaction sur le niveau moyen de réalisation motrice. Ce dernier varie en fonction de la langue et du milieu social du social d'origine au pré-test et non au post-test. Au pré-test, la moyenne des performances motrices des enfants de milieu favorisé enseignés en créole est significativement supérieure à celle de tous les autres enfants. Ce résultat, même s'il valide notre hypothèse de départ concernant l'augmentation des performances en créole par rapport au français, ne coïncide pas avec notre explication sociolinguistique qui suggère que les effets du créole soient plus importants chez un individu évoluant dans un environnement social plus créolophone, comme c'est le cas en milieu défavorisé. Contrairement aux résultats escomptés, le créole favorise la réalisation de la conduite motrice des enfants évalués issus de milieux favorisés au pré-test.

Pour expliquer ce résultat, nous émettons l'hypothèse d'une conséquence de l'emploi de la langue vernaculaire sur les performances en milieu favorisé. Nous pensons que l'originalité de notre recherche quant à l'utilisation de la langue vernaculaire à l'école, a influencé la mise en jeu de processus dans l'apprentissage, autres que les processus langagiers, cognitifs et moteurs, ayant des effets sur la réalisation motrice au pré-test. Ainsi, le fait que les enfants de milieu favorisé enseignés en créole n'aient pas gardé leur supériorité au post-test de réalisation, et que ce soit les enfants de milieu défavorisé enseignés en créole qui obtiennent le meilleur niveau de réalisation au post-test et la meilleure progression, peut appuyer l'hypothèse d'une influence du créole en milieu favorisé sur des processus tels que l'attention ou la motivation. L'utilisation du créole aurait augmenté l'engagement des enfants dans l'activité proposée et l'écoute accordée à l'intervenant en milieu favorisé au pré-test car cette langue est originale et inhabituelle pour eux. Ainsi, ces enfants ont obtenu au pré-test un niveau de réalisation supérieur à celui des autres enfants.

Le créole est peu utilisé en milieu favorisé à l'école par les enfants évalués (en classe : 0% de créole ; dans la cour : 8% de créole) d'où une influence présumée de la langue vernaculaire essentiellement au niveau des processus d'attention et de motivation. L'utilisation du créole induit chez un individu des sentiments, des émotions, des représentations vis-à-vis de cette langue. En milieu favorisé, le créole a peut-être joué un rôle additif sur le plan affectif et émotionnel. Peut-être qu'un intervenant dans le cadre scolaire qui s'exprime en créole, étant quelque chose d'inhabituel, a optimisé l'écoute, l'attention, la motivation et l'engagement des enfants dans l'activité comparativement aux enfants de milieu favorisé enseignés en français. Cela pourrait, en partie, expliquer les meilleurs résultats obtenus à partir du créole au début de l'apprentissage en milieu favorisé, mais cette explication ne repose sur aucune donnée fiable et mesurée, donc difficilement acceptable.

Cependant le niveau de progression des enfants de milieux favorisés étant supérieur en français comparativement à celui des enfants du même milieu social enseignés en créole, insiste sur le fait qu'en milieu favorisé la langue française s'avère plus efficace que la langue créole sur les apprentissages moteurs chez les enfants évalués. Par contre, à la seconde évaluation de la réalisation motrice, même si les performances en

général ne sont pas différentes en fonction de la langue et du milieu, le post-test révèle que les enfants de milieu défavorisé enseignés en créole ont en moyenne des résultats significativement supérieurs à ceux des enfants de milieu défavorisé enseignés en français et à ceux des enfants de milieu favorisé enseignés en français. On relève également que la progression de la performance motrice au cours de l'apprentissage est différente en fonction de la langue et du milieu social. Les enfants enseignés en créole, issus de milieux défavorisés ont un progrès moteur significativement supérieure à celui des autres enfants. L'utilisation du créole pour présenter les consignes au cours de notre recherche apparaît pour notre population d'étude comme un support de présentation des consignes susceptible d'influencer le progrès moteur en fonction du milieu social d'origine. Ce résultat nous semble constituer un point capital de cette recherche.

Dans un premier temps, il nous conforte dans l'idée que plus un enfant est en rapport avec le créole dans son entourage familial et social, plus l'emploi de la langue vernaculaire favorisera les performances en EPS. Le milieu social dans lequel évolue l'enfant structure son apprentissage et son approche du créole. Il représente un facteur déterminant concernant la connaissance et la pratique du créole chez un individu (Bebel-Gisler, 1985 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992). Dans un deuxième temps, le progrès moteur des enfants de milieux défavorisés enseignés en créole, étant supérieur à celui des autres enfants, témoigne peut-être également du fait que les enfants de milieux défavorisés construisent un biculturalisme et par conséquent un bilinguisme de type coordonné. Ainsi, les enfants de milieux défavorisés n'ont pas les mêmes représentations mentales en fonction de la langue employée, et cette influence distincte de la langue au niveau des représentations mentales entraîne des différences de performances motrices.

En milieu favorisé, les performances motrices ne sont pas différentes en fonction de la langue utilisée à la fin de l'apprentissage parce que les enfants issus de cette classe sociale ont en général un bilinguisme de type composé. La différence de progrès moteur en fonction de la langue en milieu favorisé est la conséquence du niveau important des enfants enseignés en créole au pré-test. Nous interprétons la meilleure progression des enfants de milieu favorisé enseignés en français par rapport à ceux enseignés en créole comme le résultat d'une diminution de la différence entre le pré-test et le post-test en créole car au départ les enfants se sont plus impliqués dans l'activité. De plus, au post-test, les enfants de milieu favorisé n'ont pas un niveau de réalisation motrice différent en fonction de la langue.

### **III.7. CONCLUSION**

Au terme de cette étude, nos hypothèses de travail se vérifient sur le plan moteur, et non au niveau verbal. La langue apparaît comme un facteur pouvant influencer certains processus et produits de l'apprentissage moteur chez une population d'enfants bilingues en situation de diglossie. Le français et le créole semblent être deux supports de présentation différents ayant des effets distincts sur les performances motrices au cours d'un cycle d'EPS à la fin de l'école primaire en Guadeloupe. L'utilisation du créole, pour présenter une conduite motrice à des enfants antillais bilingues français/créole en CM2, n'influence pas le niveau de compréhension comparativement à l'utilisation du français. Les moyennes des scores de rappel de nos sujets ne sont pas

différentes en fonction de la langue, ni en fonction de la langue et du genre, et de la langue et du milieu. Les enfants évalués ont la même capacité à restituer les informations principales d'une consigne quelle que soit la langue utilisée, par contre, les moyennes des performances obtenues aux tests de réalisation sont significativement différentes en fonction de la langue. Le groupe créole atteint un niveau d'habileté motrice supérieur à celui du groupe français tout au long de l'apprentissage. Et plus particulièrement, sur le plan de la réalisation motrice, les garçons en créole obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en français tout au long de l'apprentissage. Les enfants de milieu favorisé en créole au pré-test ont la meilleure moyenne et au post-test les enfants de milieu défavorisé en créole obtiennent le meilleur niveau de réalisation et le plus important progrès moteur.

La première conclusion est qu'à aucun moment l'utilisation du créole pour énoncer les consignes verbales, par rapport à l'emploi du français, n'a engendré des effets négatifs sur l'apprentissage moteur en EPS, sauf pour le progrès moteur des enfants de milieu favorisé en créole mais nous avons expliqué ce résultat. Hormis cette exception, les performances, au niveau de la compréhension ou de la réalisation, obtenues à partir d'une consigne en créole sont égales ou supérieures aux performances des enfants enseignés en français. L'introduction du créole dans le cadre de l'éducation physique a des effets similaires au français sur le plan verbal et différent sur le plan moteur. L'emploi du créole par l'enseignant en classe peut être à l'origine de blocages affectifs chez les élèves limitant ainsi le processus d'apprentissage. Les effets additifs du créole sur les performances scolaires ont été plus particulièrement relevés hors des salles de classe (Clairis-Gauthier, 1986 ; Dorville, 1994 ; Durizot Jno-Baptiste, 1991). L'enseignement de l'EPS pourrait, par conséquent, constituer un espace dans l'institution scolaire où l'utilisation du créole ne serait pas considérée comme une violation de l'interdiction de parler le créole et où elle n'affecterait pas les apprentissages des enfants guadeloupéens, bien au contraire.

La seconde conclusion est de considérer la langue comme un facteur susceptible d'influencer les apprentissages moteurs d'un public bilingue en situation de diglossie selon des facteurs sociolinguistiques. Les spécificités sociolinguistiques et le type de bilinguisme des enfants, leur maîtrise de chaque langue et le type de tâche motrice, sont des éléments de réflexion et d'explication quant à l'impact de la langue sur les processus et les produits de l'apprentissage en EPS. En ce qui concerne la description de déplacements du corps dans l'espace, les enfants guadeloupéens évalués témoignent d'une même capacité à restituer verbalement les principales actions d'une conduite motrice quelle que soit la langue utilisée, par contre le niveau de réalisation motrice est meilleur lorsque les consignes verbales sont énoncées en créole. Ainsi, le rôle et l'utilisation de chaque langue dans l'environnement social d'un enfant en situation de diglossie lui permettent de construire un répertoire bilingue, et peut-être que, concernant son comportement moteur, l'organisation et la production de conduite motrice, la langue vernaculaire est plus à même de l'orienter.

Cette influence de la langue sur la réalisation s'expliquerait par un impact différent de la langue sur les représentations et les connaissances mises en jeu, ainsi que sur les capacités de construction d'un programme moteur mental permettant l'organisation des fonctions motrices et la réalisation d'une action. L'apprentissage en EPS nécessite une activité de langage, de cognition et de motricité. La représentation, en tant que processus

cognitif et produit de celui-ci, est le pont nécessaire entre le verbe et l'action. Ainsi, les différences de performances motrices obtenues en fonction de la langue pourraient s'expliquer par la mise en jeu de représentations mentales distinctes, et notamment par des représentations plus imagées et concrètes en créole facilitant la planification mentale de l'action.

Autrement dit, les enfants guadeloupéens bilingues français/créole de type coordonné pourraient élaborer des représentations sémantiques distinctes d'un énoncé en créole par rapport à un énoncé en français, et en langue vernaculaire, elles seraient plus efficace pour la réalisation motrice d'une action. L'utilisation d'un test susceptible de déterminer la capacité d'imagerie mentale du mouvement dans chaque langue chez des sujets bilingues français créole pourrait apporter des réponses quant à l'aspect imagé du créole.

Le langage, la cognition et la motricité sont des activités autonomes et complémentaires. Les produits de ces processus psychologiques sont identifiables par le biais de performances spécifiques. La compréhension d'un énoncé permet la construction d'une représentation sémantique et imagé en mémoire de travail permettant l'organisation et la planification de ses conduites motrices. Dès lors, si les produits d'un de ces processus sont modifiés par un ou plusieurs facteur(s) interne(s) ou externe(s), les autres processus ne disposeront pas des mêmes éléments pour l'élaboration de leurs produits. Le fait que différents supports de présentation d'une tâche motrice (démonstration, consignes verbales, fiche écrite, enregistrement vidéo) puissent entraîner des effets distincts sur les performances psychomotrices d'individus (Lagarde, Erbani, Thon, 1997) illustre cette interaction entre les processus perceptivo-décisionnels et les processus effecteurs. Cela n'implique pas forcément qu'un même résultat ne puisse être atteint à partir d'éléments de base différents (informations, connaissances).

Il s'agit ici de distinguer les représentations véhiculées par chacune des langues dans une situation de diglossie et leur utilisation respective dans l'apprentissage moteur. Sachant que l'enfant apprend s'il transforme ses représentations, il semble important de solliciter tout le répertoire verbal, cognitif et moteur de l'enfant bilingue, son « *univers cognitif* » en utilisant sa langue maternelle et les codes linguistiques qui la composent, dans la perspective d'acquérir une habileté motrice. La recherche d'une complémentarité fonctionnelle et d'une alternance entre le français et le créole en EPS aux Antilles est une perspective pédagogique qui poursuit, selon nous, deux objectifs éducatifs principaux : favoriser, d'une part, les apprentissages moteurs, et d'autre part, la construction d'un bilinguisme structuré, additif et efficient. Au terme de cette recherche, une perspective de recherche s'impose d'elle-même : la langue a-t-elle une influence sur les capacités d'imagerie du mouvement ?

#### **IV. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT**

De nombreux travaux supportent l'idée qu'un individu est capable de se représenter mentalement des informations verbales sous une forme imagée (Denis, 1989 ; Kosslyn, 1980 ; Annett, 1988 ; Paivio, 1986). Autrement dit, un stimulus verbal peut donner lieu chez un individu à l'élaboration d'une image mentale de type visuel. Les individus diffèrent dans leur capacité de représentation et d'imagerie (Grebot, 2000). GALTON

(1883)<sup>24</sup> avait déjà commencé à évaluer ces différences interindividuelles en demandant à des individus de décrire la qualité d'images d'événements qu'ils visualisaient intérieurement. Les Hommes ont la capacité d'élaborer au niveau cognitif des représentations imagées et celle-ci est variable selon les individus. Cette étude croise les Sciences du Langage, la Psychologie Cognitive et la Sociolinguistique dans le champ des STAPS. La recherche précédente a évalué l'impact de la langue sur les processus verbaux et moteurs d'enfants bilingues et ce travail s'intéresse plus particulièrement à l'influence de la langue sur les processus d'imagerie mentale d'adolescents antillais. L'utilisation de la langue française et de la langue créole ont-elles des effets distincts sur la capacité d'un individu bilingue à imaginer un mouvement mentalement ? Les images mentales des mouvements sont-elles aussi vivaces à partir de l'une ou l'autre langue chez un individu bilingue ?

#### **IV.1. INTRODUCTION**

La linguistique envisage une approche comparative des langues qui permet de différencier les codes linguistiques et d'identifier leurs spécificités. Les distinctions entre le français et le créole sur le plan linguistique ont été évoquées dans le premier chapitre de ce travail. Nous insistons ici sur une des particularités relevées de la langue vernaculaire antillaise : l'aspect imagé du créole. Le fonctionnement syntaxique du créole, basé sur des prototypes sémantiques spécifique aux sociétés orales, semblerait s'établir sur une vision concrète du monde (Ludwig, 1996, p.148). « *Là où la langue française utilise un seul terme pour exprimer une idée, la langue guadeloupéenne emploie tout un groupe de mots traduisant le plus souvent une image simple. Autrement dit le Guadeloupéen exprime une idée par image* » (Gabali, s.d., p.36).

Une étude sur l'imaginaire linguistique d'individus créolophones relève également que le créole est « *une langue faite d'images ou imagée* » (Michelot, 2000, p.78). Chaque langue, en tant que système de représentation, organise les données de l'expérience, de la pensée et du réel de manière particulière. « *Notre pensée est marquée par notre histoire, notre sociologie et la langue que nous parlons... La langue s'imbrique dans la culture pour dire le réel* » (Molinario, 1995, p.145). Ainsi, le français et le créole se différencient au niveau de leur manière d'appréhender, de dire et de se représenter le monde et la langue vernaculaire semble plus concrète et imagée que la langue officielle car principalement orale. Cette étude prend en considération les spécificités linguistiques de chaque code et celles des enfants guadeloupéens afin d'analyser l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie du mouvement. L'objectif est de connaître l'impact des langues en situation de diglossie sur la capacité des individus bilingues à s'imaginer mentalement un mouvement dans le cadre de l'EPS. Nous définissons successivement la notion de représentation, le processus d'imagerie mentale et l'élaboration d'images mentales à partir d'un énoncé verbal avant de présenter notre problématique de recherche et nos hypothèses de travail.

##### **IV.1.1. LA REPRÉSENTATION**

La représentation est un événement psychologique singulier, un modèle intériorisé de l'environnement du sujet, de lui-même et de ses actions dans et sur le monde (Denis, 1989). Ce serait « *une forme d'exercice*

---

<sup>24</sup> Cité par Grebot (2000)



*psychologique d'évocation d'événements ou de situations actuelles, ou issues de la récupération d'informations codées en mémoire à long terme* » (Chevalier, 1995, p.155). La représentation apparaît comme un des composants principaux du système cognitif de l'individu. « *On considèrera ici que les représentations sont des cognitions plus ou moins stables, sur lesquelles opèrent des processus de traitement de l'information et qui, symétriquement, sont le résultat de la mise en œuvre de ces processus* » (Durand et Riff, 1991, p.176).

Il convient donc de distinguer le processus de représentation de son produit. « *S'il s'agit du processus de représentation cognitive, on s'intéressera à la nature de la représentation du mouvement, par exemple, aux propriétés structurales de l'image d'actions motrices. S'il s'agit du produit du processus, on s'intéressera aux fonctions de la représentation, soit aux effets de l'utilisation d'un tel processus sur l'acquisition et la performance motrice* » (Chevalier, 1995, p.155). Certaines études ont mis en évidence les effets additifs de l'image mentale sur le processus d'acquisition d'habiletés motrices. « *La représentation est un système modal et en ce qui concerne le mouvement, les modes de représentation visuel (figuratif) et kinesthésique semblent jouer un rôle dans les apprentissages moteurs* » (Chevalier, 1995, p.155).

La représentation, comme produit du processus de représentation mentale, peut être soit abstraite de type analytique comme le symbole, le concept ou la représentation propositionnelle, soit concrète de type analogique comme le modèle ou l'image mentale. Elle semble être transitoire et effective dans la mémoire de travail, et/ou codée et réactualisable en mémoire à long terme. Le modèle de mémoire de travail proposé par BADDELEY (1993) comporte deux processus distincts que seraient la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial. Ainsi, la représentation peut être de type verbal ou imagé et elle est considérée comme une source d'informations et un instrument de régulation et de planification des conduites. On parle d'image mentale, en tant que produit du processus d'imagerie mentale, pour spécifier un degré d'analogie plus élevé comparativement à celui du modèle mental. L'élaboration de ce dernier est bien souvent contrainte dans le temps et n'est pas forcément consciente, contrôlée et volontaire comparativement à l'évocation d'images mentales. Portons notre analyse sur le processus responsable de l'évocation de ces images.

#### **IV.1.2. L'IMAGERIE MENTALE**

La psychologie cognitive définit l'imagerie mentale comme un processus cognitif impliquant la production d'images mentales (Denis, 1989 ; Ferron, 1999). « *L'activité d'imagerie est conçue comme une activité constructive de production d'images mentales et qui fournit à l'individu des analogues cognitifs d'objets, de situations, de mouvements, etc. L'imagerie du mouvement est l'activité d'évocation des caractéristiques figuratives ou proprioceptives du mouvement, par laquelle l'individu anticipe des événements, des situations, qui ne sont pas encore réalisés sous la forme d'actions motrices* » (Chevalier, 1995, pp.155-156). Concernant le rôle de l'imagerie dans les activités cognitives liées à la compréhension ou à la rétention d'énoncés à caractère spatial, elle est envisagée comme « *un processus optionnel qui produit l'élaboration d'un processus supplémentaire, distinct de la représentation sémantique, et qui possède des caractéristiques structurelles et fonctionnelles spécifiques* » (Bideaud et Courbois, 1998, p.7).

Le concept d'imagerie du mouvement, ou d'imagerie motrice selon DECETY et MICHEL (1989), se définit comme un mode de représentation visuelle et kinesthésique des déplacements du corps en mouvement dans l'espace. Le premier de ces modes spécifie les composantes visuelles de l'action reliées à une perspective externe ou interne où l'individu se voit faire le mouvement. Le second génère les sensations proprioceptives et kinesthésiques du mouvement correspondant à une perspective interne où l'individu ressent les effets de l'exécution de l'action sans faire de mouvement (Ferron, 1999).

Il paraît important de différencier les perspectives d'imagerie (externe vs interne) et les modalités d'imagerie mentale (visuelle vs kinesthésique) (Ille et Frahat, 2000). Seule la modalité d'imagerie visuelle peut être envisagée selon les deux types de perspective. Chaque mode de représentation est constitué de différents processus cognitifs (Cocude, 1988 ; Kosslyn, 1980). Les travaux de KOSSLYN, dans une perspective computationnelle et modulariste, ont justement distingué des familles de processus élémentaires opérant sur les images mentales, comme la génération, l'exploration, la transformation ou la rotation. « *Les représentations internes des objets sont en effet disponibles pour des traitements cognitifs ultérieurs tels que la représentation ou rotation mentale en congruence qui permet de confirmer les jugements de similitude ou de différence entre deux objets* » (Bialystok et Jenkin, 1998, pp.55-56).

Les processus cognitifs d'imagerie mentale ont été étudiés et rapprochés théoriquement et expérimentalement des processus réels de perception des objets respectant les lois physiques. Pour exemple, citons les travaux de SCHEPARD et METZLER (1971) concernant la rotation mentale et ceux de DENIS et COCUBE (1989, 1992) portant sur l'exploration mentale. Les premiers ont étudié le temps de réaction d'un individu pour dire si oui ou non, l'image dans un miroir était le symétrique d'un objet standard tridimensionnel. Les résultats indiquent que le temps de réaction des sujets est proportionnel à l'angle de la rotation de l'objet-cible relativement à l'objet-focus. Ainsi, plus l'angle de rotation est important entre l'objet standard et l'objet dans le miroir, plus le temps de réaction est grand. « *Cette fonction linéaire est alors interprétée comme une sorte de preuve expérimentale de l'existence d'une rotation mentale imagée qui suivrait les mêmes lois que les lois physiques* » (Bideaud et Courbois, 1998a, p.3).

D'autres recherches ont mis en évidence une relation linéaire entre le temps d'exploration mentale et la distance entre deux repères dans une configuration spatiale quand celle-ci est apprise à partir d'une carte ou à partir d'une description verbale. Ici encore, les processus cognitifs qui s'appliquent aux images mentales semblent progressivement respecter les lois physiques après une période d'apprentissage et de répétition. Cette adéquation entre la réalité et les processus d'imagerie traduit la cohérence interne et la structure de l'image (Denis, Gonçalves et Memmi, 1995).

De nombreux travaux témoignent des effets additifs de l'imagerie mentale et de la répétition mentale combinée à la pratique physique sur les apprentissages moteurs (Chevalier, 1995 ; Le Scuff, 1995) ou sur la performance (Calmels et Fournier, 1999). « *L'apprentissage moteur est un processus actif et constructif et en ce sens les stratégies d'imagerie favoriseraient l'organisation des connaissances reliées aux actions motrices* » (Chevalier, 1995, p.154). Une revue de littérature scientifique de CALMELS et FOURNIER (1999, p.64) permet de dégager certaines constantes quant à la contribution de l'imagerie à l'acquisition et au perfectionnement d'habiletés motrices : 1) La pratique de l'imagerie est plus efficace qu'une absence de pratique physique ; 2) Les

tâches impliquant un degré de contrôle cognitif et requérant des coordinations visuo-motrices fines sont plus sensibles aux effets de l'imagerie que les tâches fortement saturées en composante motrice ; et 3) La pratique de l'imagerie associée à la pratique physique produit des effets supérieurs à ceux de l'une ou l'autre de ces deux pratiques.

*« L'entraînement mental par imagerie associé à la pratique physique permettrait une amélioration de la performance supérieure à celle produite par un entraînement physique associé à une tâche neutre »* (Calmels et Fournier, 1999, p.65). La répétition mentale correspond à *« l'évocation mentale d'un mouvement ou d'un patron moteur sans la production concomitante de l'activité musculaire normalement requise pour l'exécution de celui-ci »* (Chevalier, 1995, p.156). *« La répétition mentale est caractérisée par la pratique mentale d'une séquence de mouvement, sans l'activité physique correspondante »* (Ferron, 1999, p.22). Cet exercice mental apparaît comme un facteur pouvant influencer les apprentissages moteurs, l'acquisition d'habiletés motrices et les performances motrices. La répétition mentale semble jouer un rôle important dans *« la réorganisation ou la modification des comportements »* (Chevalier, 1987, p.37). Elle constitue une forme d'entraînement mental qui, accompagnée de répétitions motrices, favorise les performances motrices. *« L'entraînement mental est ici entendu dans le sens d'une amélioration systématique de l'utilisation des ressources cognitives et affectives et de leur organisation sous forme de stratégie »* (Le Her, 1992, p.9). La capacité d'imagerie mentale semble dénoter une certaine entraîabilité et une variabilité interindividuelle. *« Le degré de vivacité cognitive semble se préciser, tant au niveau visuel qu'au niveau kinesthésique, avec l'expérience d'évocation amenée par l'implication de sujets dans un programme de répétition mentale »* (Chevalier, 1995, p.156). *« L'existence de différences interindividuelles dans la mise en œuvre de toute activité d'imagerie doit, quant à elle, inciter à une prise en compte systématique des aspects différentiels dans l'explication des conduites relatives à cette activité de compréhension »* (Gallina, 1998, p.137). *« L'utilisation de l'imagerie dépend d'une part du niveau d'expertise des athlètes et d'autre part de leurs capacités individuelles »* (Le Her, 1992, p.9).

Il apparaît que l'élaboration d'images mentales facilite la planification et la production de mouvements et qu'elle devrait occuper une place importante dans les apprentissages en EPS et l'acquisition d'habiletés motrices. Certains résultats suggèrent d'utiliser la répétition mentale pour corriger un mouvement spécifique afin d'améliorer la performance, comme en golf par exemple. *« La répétition mentale permettrait une reprogrammation du mouvement spécifique à corriger et de l'ensemble de l'action »* (Ferron, 1999, p.28). *« Dans une conception cognitive, la stratégie d'imagerie rend possible la construction de schèmes représentatifs d'actions motrices. Ces schèmes évoluent lors de la mise en œuvre de résolutions de problèmes et se traduisent par une modification des comportements de l'apprenant »* (Chevalier, 1997, p.182).

Différentes grandes familles d'hypothèses tentent d'expliquer l'efficacité de la répétition mentale utilisant l'imagerie mentale dans l'amélioration de la performance (Chevalier, 1995 ; Ferron, 1999) :

- Les théories neuromusculaires ou psychoneuromusculaires postulent que l'activité électromyographique mise en jeu dans les muscles lors de la répétition mentale permet la conservation d'une trace mnésique rendant ultérieurement l'exécution effective du mouvement. La présence d'une activité neuromusculaire pendant la répétition mentale, même de faible amplitude, laisserait une trace du mouvement qui pourrait être utilisée par l'organisme lors de l'exécution du mouvement physique réel.

- Les théories symboliques attribuent à la répétition mentale une efficacité dans le traitement cognitif et l'organisation de la réponse motrice. Elles se rapprochent des théories dites cognitives selon lesquelles la répétition mentale permettrait à la personne de développer une représentation précise du comportement et ainsi d'en programmer l'exécution.
- La théorie bio-informationnelle de l'imagerie émotionnelle (Lang, 1979) englobe les deux théories mentionnées précédemment, car elle tient compte de l'effet du traitement de l'information cognitive sur l'activité psychophysiologique. Dans cette perspective, l'imagerie serait efficace car elle permettrait d'activer les représentations mentales significatives (situation, mouvements et réponses physiologiques) des comportements, qui servent de prototype au mouvement et provoquent certaines réactions neuromusculaires.
- Et enfin, les dernières font appel aux facteurs de concentration considérant la répétition mentale comme une activité augmentant l'attention accordée par le sujet à réalisation correcte de la tâche motrice.

Les recherches de CHEVALIER (1995) suggèrent de faciliter l'encodage des expériences vécues par l'élève, ainsi que l'organisation, la construction de ses connaissances en EPS, par un recours de l'enseignant à des codes imagés dans la présentation figurative de l'information verbale ou motrice (p.162). Ceci permettrait à l'apprenant de structurer mentalement et de mémoriser la conduite motrice à l'aide d'images et de métaphores appropriées. De plus, la mémorisation d'une action pourrait être améliorée de part l'utilisation de l'imagerie mentale. *« En somme, il semble que la représentation imagée rende la mémoire de mots et celle des mouvements davantage permanente lorsqu'une personne, en plus de traiter des informations linguistiques ou des informations motrices, aura recours à l'imagerie mentale pour traiter les informations. Les applications de telles données suggèrent que pour faciliter l'encodage des expériences vécues par l'élève, l'enseignant pourra recourir à des codes imagés dans la présentation figurative de l'information verbale ou motrice. Ceci permettra à l'élève de planifier et d'organiser les actions de la séquence qu'il doit mettre en application »* (Chevalier, 1995, p.162).

Dans une étude portant sur 17 gymnastes de haut niveau, seule l'imagerie kinesthésique s'améliore sous l'influence d'un entraînement mental couplé à une pratique physique (Calmels et Fournier, 1999). *« La littérature démontre que l'imagerie passe d'un mode plutôt visuel au début des apprentissages, à un mode plutôt kinesthésique chez des athlètes de haut niveau. Ceci expliquerait pourquoi les progrès en imagerie visuelle n'ont pas été significatifs alors qu'ils l'ont été en imagerie kinesthésique »* (Calmels et Fournier, 1999, p.68). Les experts spécifient des images mentales plus vivaces que les débutants. Tout comme le niveau d'habileté motrice peut être différent chez des individus, la capacité à évoquer des images vivaces et contrôlable du mouvement diffère (Roure and coll., 1999). L'âge constitue un facteur pouvant influencer les capacités d'imagerie et finalement le degré de vivacité de l'image mentale (Kosslyn, 1980). L'imagerie mentale varie chez les individus en fonction de plusieurs facteurs et cette capacité joue donc un rôle important dans la motricité. Quel est le rôle de la motricité vis-à-vis de l'imagerie mentale ? KOSSLYN, BEHRMANN et JEANNEROD (1995) ont accordé à la motricité une fonction de guidage dans les images mentales de transformation. *« Si la perception est une action simulée et si l'image est analogue à la perception, il n'est pas étonnant qu'elle puisse alors relever, elle aussi, de la motricité »* (Bideaud et Courbois, 1998b, p.182). Après cette présentation du processus d'imagerie mentale, intéressons nous au produit de celui-ci.

### IV.1.3. L'IMAGE MENTALE

L'image mentale constitue « *un instrument cognitif d'évocation, de simulation et d'anticipation, utilisable pour l'individu comme le produit d'une perception directe et producteurs d'effets comportementaux souvent similaires à ceux de la perception* » (Denis, 1989, p.69). KOSSLYN, (1980) conçoit l'image mentale comme une forme particulière de structure des données, dont le format analogique s'exprime dans et à travers les propriétés du « *buffer* ». Elle peut reposer sur un ou plusieurs modes de représentations. L'image motrice, résultante du processus d'imagerie motrice, constitue, d'après ANNETT (1988), l'interface entre la sphère motrice et la sphère verbale. Elle rassemble des informations visuelles et proprioceptives basées sur les connaissances antérieures de l'individu, la situation et les informations verbales en vue d'offrir un schéma mental de l'action permettant d'organiser et de structurer l'activité motrice. « *L'image est un instrument cognitif, qui permet à l'individu de se figurer des objets, des situations, des configurations statiques, mais qui dans le cadre d'actions motrices, permet aussi à l'individu de se figurer des situations à caractère spatial, ou des configurations dynamiques, soit des déplacements ou des transformations. Elle rend possible la simulation d'une action où l'individu agit et opère des transformations. La notion d'image peut être rapprochée de la notion de schéma, comme instrument cognitif assurant la planification des actions motrices* » (Chevalier, 1995, p.155). Associée au mouvement, on différencie l'image reproductrice lorsqu'elle est spécifiée par le sujet après l'exécution du mouvement, de l'image anticipatrice, construite par le sujet avant l'effectuation.

La théorie du double codage de l'information de PAIVIO (1988) défend l'idée que le message verbal est traité par le système verbal, et que celui-ci peut faire l'objet d'une représentation imagée activée par le système imagé. La théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1993) supporte également l'idée qu'un individu comprend un énoncé verbal en construisant un modèle mental de la situation évoquée. La représentation imagée d'un énoncé résulterait d'une activation supplémentaire, sous forme figurative, de tout ou partie de la représentation sémantique de cet énoncé, temporairement inscrit dans un dispositif de traitement spécialisé (Denis et De Vegas, 1993 ; Denis, 1989). Elle accompagnerait les processus de compréhension et de raisonnement et semblerait s'appuyer sur les représentations sémantiques ou propositionnelles construites à partir de l'énoncé (Denis et De Vegas, 1993). Ces dernières se constituent sous forme de chaînes structurées comme le langage et composées de symboles, correspondant directement aux items lexicaux de l'énoncé. « *Les enfants de six ans, tout comme les adultes, diront plus fréquemment qu'un mot a été présenté comme dessin plutôt que l'inverse, et particulièrement s'ils ont décrit une fonction pour chaque objet impliqué. Nous avons interprété cet effet de confusion comme la preuve que les enfants, comme les adultes, suscitent implicitement des images en réponse aux mots de la liste après qu'ils ont décrit les fonctions des objets impliqués. Ces images sont ensuite faussement interprétées comme des souvenirs de dessin* » (Foley, 1998, p.42). Ces positions théoriques suggèrent qu'un individu peut, à partir d'un énoncé verbal, spécifier des images mentales représentant cet énoncé. « *Les situations qui provoquent automatiquement les images mentales comprennent celles où les adultes écoutent des conversations ou lisent des histoires ou des romans* » (Foley, 1998, pp.50-51).

L'image peut être « *une composante de la signification d'un énoncé notamment quand il réfère à des entités matérielles figurables, ou la partie figurable de la signification* » (Denis, 1989, p.129). L'image mentale exprime « *une partie figurable de la représentation* » (Chevalier, 1995, p.155). Ainsi, un individu a la capacité de spécifier des images mentales à partir d'un énoncé verbal, et plus particulièrement à partir de la représentation

propositionnelle issue du processus langagier de compréhension (Annett, 1988 ; Chevalier, 1987, 1995). L'utilisation de termes verbaux par l'individu ou par un intervenant externe peut produire un effet d'association à des processus d'évocations d'images mentales appropriées. La langue utilisée peut-elle influencer cette capacité chez un individu bilingue en situation de diglossie ?

#### **IV.2. PROBLEMATIQUE**

Le créole est vécu et considéré comme un code plus imagé que le français par la population antillaise et certains créolistes (Gabali, s.d. ; Ludwig, 1996 ; Michelot, 2000). Cet aspect particulier de la langue vernaculaire aux Antilles françaises, de par l'importance de l'image dans l'apprentissage moteur, exige que l'on examine plus particulièrement ce phénomène. C'est pourquoi nous menons cette étude des effets du français et du créole sur les capacités d'imagerie mentale chez des individus bilingues.

Le français et le créole constituent deux moyens de communication distincts dans la situation de diglossie qui caractérise celle des Petites Antilles Françaises (March, 1996 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992). En Guadeloupe les enfants sont en majorité bilingues français/créole. La pratique du créole dans l'entourage social de l'enfant varie considérablement en fonction du milieu social, de l'âge, du genre et de l'environnement rural ou urbain. Ainsi, les élèves scolarisés présentent des compétences linguistiques et des expériences, différentes et spécifiques, dans chacune des langues. La situation de diglossie favorise également cette différenciation de l'emploi des langues en fonction du contexte de communication et du sujet de conversation. Les enfants guadeloupéens communiquent en français et en créole et ils renforcent, généralement, plus particulièrement leurs compétences dans une des deux langues selon les domaines d'activités et les situations de communication.

Nous posons le problème de l'impact de la langue sur les processus cognitifs d'imagerie du mouvement d'enfants guadeloupéens en fonction de la langue utilisée. Ce processus pouvant contribuer à l'acquisition et au perfectionnement d'habiletés motrices (Calmels et Fournier, 1999), notre objectif est d'étudier l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie du mouvement et la vivacité des images mentales d'enfants bilingues français/créole. Selon LAGARDE, ERBANI et THON (1997, p.20), il apparaît que, « *dans la quête d'une utilisation optimale des consignes prescrivant une action, on ne puisse faire l'économie d'une prise en compte des différents formats de présentation de l'information et surtout d'une analyse approfondie des représentations pour l'action résultant des processus cognitifs de traitement qui leur sont associés* ». L'objectif de notre travail est d'évaluer l'impact d'énoncés équivalents dans deux langues sur le degré de vivacité d'images mentales du mouvement en Guadeloupe.

Nous prenons en considérations les spécificités linguistiques des codes utilisés, les particularités langagières des enfants guadeloupéens et les caractéristiques du processus d'imagerie mentale à partir d'un énoncé verbal afin de répondre à la question suivante : deux langues différentes peuvent-elles avoir un impact distinct sur la capacité d'imagerie mentale du mouvement d'un individu bilingue en situation de diglossie et sur la vivacité des images mentales spécifiées par celui-ci ?

### **IV.3. HYPOTHESES**

Cette étude émet l'hypothèse d'une influence distincte de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement d'enfants bilingues. Le créole ayant été décrit par certains sociolinguistes et plusieurs intervenants dans le domaine des pratiques sportives comme une langue plus imagée que le français, la capacité d'imagerie des individus bilingues pourrait être plus importante en créole qu'en français. Le degré de vivacité des images mentales spécifiées à partir d'un énoncé verbal serait donc plus important en créole qu'en français. Nous émettons l'hypothèse de travail suivante :

#### **HYPOTHESE DE TRAVAIL : LA LANGUE PEUT INFLUENCER LA CAPACITE A SE REPRESENTER MENTALEMENT UN MOUVEMENT CHEZ UNE POPULATION BILINGUE EN SITUATION DE DIGLOSSIE EN FONCTION DE FACTEURS SOCIOLINGUISTIQUES**

Cependant, la langue traduisant la vision et la représentation du monde de celui qui l'utilise, il convient de nuancer cette hypothèse et de tenir compte de la disparité de la pratique du créole dans la population guadeloupéenne. L'acquisition de compétences linguistiques en créole dépendant de variables sociolinguistiques (âge, genre, milieu social), les effets de cette langue sur les capacités d'imagerie mentale d'un individu devraient varier en fonction de son degré de connaissance et de son niveau de pratique du créole. Ainsi, nous analysons l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie mentale d'individus bilingues en fonction de variables sociolinguistiques telles que l'âge, le genre et le milieu social. Notre hypothèse de travail prévoit que l'influence du créole sera plus importante chez les garçons, les enfants plus âgés et ceux issus de milieux défavorisés que chez les filles, les plus jeunes et ceux issus de milieux favorisés. Plus l'enfant comprend et parle le créole dans son environnement social, plus cette langue pourrait faciliter la formation de représentations mentales du mouvement. Présentons maintenant notre méthodologie de recherche et les outils utilisés pour cette étude.

### **IV.4. MATERIEL ET METHODE**

#### **IV.4.1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE**

Un test d'imagerie du mouvement sous forme de questionnaire a été distribué à un groupe d'individus en créole, et à un autre groupe en français. Les deux groupes avaient les mêmes caractéristiques au niveau du nombre, de l'âge, du genre et de l'origine sociale. La passation du test s'est fait par petits groupes d'une quinzaine d'enfants, dans une salle à part, pendant des cours d'EPS au collège. L'ensemble du questionnaire a été lu oralement par le même étudiant guadeloupéen pour chacun des groupes pour donner du sens à la version écrite en créole principalement, car c'est une langue orale et difficile à lire pour des débutants même créolophones. Les sujets faisaient les mouvements décrit après chaque énoncé. Ensuite, ils imaginaient les mouvements de manière visuelle ou kinesthésique sans les refaire. Puis, ils choisissaient sur l'échelle proposée les valeurs correspondantes à la vivacité des images mentales spécifiées. Chaque enfant devait donc remplir un

questionnaire d'imagerie du mouvement en déterminant le degré de vivacité des images mentales qu'il s'était représenté. La passation du questionnaire durait à peu près une demi-heure. Ensuite, les résultats obtenus ont été soumis à des tests statistiques d'analyses de variance à un ou deux facteurs afin de connaître, d'une part, l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie mentales, et d'autre part, la différence de vivacité des images mentales en fonction de la langue et du genre, en fonction de la langue et du milieu social, et enfin, en fonction de la langue et de la classe d'âge.

#### **IV.4.2. SUJETS**

La recherche s'est appuyée sur 123 jeunes guadeloupéens en 6<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup> (Moyenne d'âge 13.45). Au collège, d'un côté, le développement de la pensée abstraite permet aux individus de construire des images mentales à partir d'un énoncé, et de l'autre, le stade de l'adolescence entraîne aux Antilles une augmentation et un renforcement de l'utilisation du créole. « *Certaines études démontrent que l'image mentale de l'enfant évolue avec le développement. Dès 5 ans, l'enfant démontre une certaine aptitude à générer des images mentales. Les images mentales des 6-7 ans seront cependant moins vives que celles des 8-9 ans et des 10-11 ans* » (Chevalier, 1995, pp.180-181). Les capacités d'imagerie mentale évoluent de manière importante entre 6 et 11 ans (Cadopi, 1999). Ainsi, les collégiens guadeloupéens représentent une population capable de se représenter mentalement un mouvement à partir d'un énoncé verbal en français ou en créole. Le Tableau 6 présente la composition des deux groupes expérimentaux. Chacun d'eux avait un nombre à peu près identique de garçons et de filles, de 6<sup>ème</sup> (11-13 ans) et de 3<sup>ème</sup> (14-16 ans) et d'enfants issus de milieu favorisé et défavorisé. Le groupe « créole » (59 sujets, moyenne d'âge 13.43) a passé le test en créole et le groupe « français » (64 sujets, moyenne d'âge 13.46) en français.

– **Tableau 6 : Groupes expérimentaux en fonction des variables individuelles**

Groupes	Age Moyen	Nb.	Genre		Classe d'âge		Milieu social	
			Garçons	Filles	11-13	14-16	Favorisé	Défavorisé
<b>Français</b>	13.46	64	37	27	31	33	36	28
<b>Créole</b>	13.43	59	33	26	30	29	29	30
<b>Total</b>	13.45	123	70	53	61	62	65	58

#### **IV.4.3. LE QUESTIONNAIRE D'IMAGERIE DU MOUVEMENT**

Le Movement Imagery Questionnaire (MIQ de Hall et Pongrac, 1983) est un instrument de mesure destiné à apprécier les capacités d'imagerie visuelle et kinesthésique d'un individu. L'intérêt de ce questionnaire est d'utiliser un énoncé verbal pour évaluer la vivacité des images mentales propres au mouvement et donc à l'EPS. Le test se compose de dix-huit mouvements simples auxquels sont attribués deux types de tâches mentales. La



première est de visualiser le mouvement mentalement sans l'exécuter. La seconde demande à l'individu de sentir ce que produit l'exécution d'un mouvement sans le faire. Le sujet doit distinguer la composante visuelle de la composante kinesthésique du mouvement à chaque fois. Le questionnaire décrit un mouvement, demande à l'individu de le réaliser, puis de l'imaginer clairement. Ensuite le sujet doit attribuer une valeur correspondant à la facilité ou à la difficulté d'évoquer les deux types d'images mentales (1 = très facile ; 7 = très difficile). Plus les scores sont élevés, plus l'individu évoque difficilement l'image mentale et, par conséquent, plus le degré de vivacité de l'image et les capacités d'imagerie du mouvement sont faibles.

Ce test paraît adapté au type de données que l'on cherche à recueillir car il part d'un énoncé verbal pour mesurer le degré de vivacité des images mentales spécifiées. A noter qu'il sert à mesurer une image motrice de type reproductrice et non anticipatrice puisque le sujet est amené à réaliser une fois l'action avant de l'imaginer. La version française du MIQ de HALL et PONGRAC (1983)<sup>25</sup> a été traduite en créole pour les besoins de l'étude. La traduction du MIQ en créole a suivi, tout d'abord, un procédé de validation linguistique triangulaire. La version française du MIQ a été traduite en créole par des professeurs d'EPS guadeloupéens. Par la suite, ce texte créole a été donné à des créolistes qui l'ont traduit en français. Un troisième groupe, composé de professeurs d'EPS et de linguistes antillais, a corrigé la version créole jusqu'à ce que la traduction française de ce texte corresponde à la version française originale. Une fois la traduction validée, 50 collégiens guadeloupéens créolophones en 3<sup>ème</sup> SEGPA se sont livrés à un pré-test. Ils ont passé le MIQ en créole, puis un entretien sur le questionnaire en lui-même. Ils n'ont révélé aucune difficulté particulière, d'une part, pour comprendre les énoncés, d'autre part, pour voir et sentir séparément les mouvements mentalement, et enfin, pour évaluer les images des mouvements sur l'échelle en créole. En dernier lieu, afin d'évaluer la fiabilité de l'échelle du questionnaire en créole et de valider ce questionnaire d'imagerie du mouvement en langue vernaculaire, une analyse statistique des réponses données par les 50 collégiens a montré que la consistance interne était assez bonne (alpha de Cronbach : .83). Cette démarche a permis de constituer et de valider une version créole du MIQ de HALL et PONGRAC (1983).

#### **IV.4.4. OUTILS STATISTIQUES**

Pour analyser les résultats obtenus, différents outils statistiques ont été utilisées afin de vérifier nos hypothèses de recherche. Les variables dépendantes sont les capacités d'imagerie visuelle et kinesthésique, et plus précisément le degré de vivacité des images mentales visuelles et kinesthésiques du mouvement. Les variables indépendantes sont la langue, la classe d'âge, le genre et le milieu socioprofessionnel d'origine. Pour connaître l'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement (visuelle et kinesthésique) de notre population d'étude, une ANOVA simple à un facteur : langue (2 modalités : français, créole) sur les capacités d'imagerie du mouvement obtenues. Nous effectuons également une ANOVA à un facteur avec les autres variables indépendantes. Ces analyses de variances permettront d'identifier et de comparer les capacités d'imagerie en fonction du genre, du milieu social et de la classe d'âge. Une deuxième série d'analyses statistiques a étudié les interactions entre la langue et chacune des variables sociolinguistiques sur la vivacité des images du mouvement (visuelle et kinesthésique) de notre échantillon. Trois analyses de variances de type ANOVA à deux facteurs et à

---

<sup>25</sup> Voir Annexe 11 et 12

quatre modalités respectives ont été effectuées : Une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin) ; Une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu socioprofessionnel d'origine (2 modalités : favorisé, défavorisé) ; et Une ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et classe d'âge (2 modalités : 11-13 ans, 14-16 ans). Nous utilisons les tests post-hoc pour étudier les interactions entre les différentes modalités. Quand l'ANOVA révèle une différence significative, nous effectuons le test de Fisher, et quand elle n'en relève pas, nous utilisons le test de Bonferroni/Dunn car son analyse statistique ne repose pas uniquement sur les résultats de l'ANOVA. Les moyennes sont considérées comme significativement différentes dès lors que la valeur de p est inférieure ou égale à 0.05 ( $p \leq .05$ ).

#### **IV.5. RESULTATS**

Nous présentons par la suite les capacités d'imagerie du mouvement de notre population en fonction de la langue, ensuite en fonction de la langue et du genre, puis en fonction de la langue et du milieu social, et enfin, en fonction de la langue et de la classe d'âge.

##### **IV.5.1. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE**

L'ANOVA à 1 facteur : langue (2 modalités : français, créole) portant sur la vivacité des images visuelles ne révèle pas de différence en fonction de la langue ( $F(1,121) = .06$  ;  $p = .8146$  ;  $p > .05$ ). Et l'ANOVA à 1 facteur : langue (2 modalités : français, créole) concernant la vivacité des images kinesthésique ne révèle pas non plus de différence en fonction de la langue ( $F(1,121) = 1.44$  ;  $p = .2328$  ;  $p > .05$ ). Ainsi, il n'y a pas de différence de capacités d'imagerie du mouvement chez les sujets évalués en fonction de la langue, sur le plan visuel et kinesthésique. Dans l'ensemble, le groupe « français » et le groupe « créole » obtiennent un degré de vivacité des images mentales du mouvement équivalent.

– **Tableau 7 : Résultats du MIQ en fonction de la langue**

<b>Groupes</b>	<b>Vivacité moyenne des images visuelles</b>	<b>Ecart type</b>	<b>Vivacité moyenne des images kinesthésiques</b>	<b>Ecart type</b>
<b>En créole</b>	1.877	.732	2.305	.941
<b>En français</b>	1.846	.748	2.111	.851

En fonction des autres variables indépendantes uniquement, seul le genre entraîne des différences significatives. L'ANOVA à 1 facteur : genre (2 modalités : masculin, féminin) portant sur la vivacité des images visuelles révèle une différence significative en fonction du genre ( $F(1,121) = 6.52$  ;  $p = .0119$  ;  $p < .05$ ). Et l'ANOVA à 1 facteur : genre (2 modalités : français, créole) concernant la vivacité des images kinesthésique

montre une différence en fonction du genre ( $F(1,121) = 4.64 ; p = .0333 ; p < .05$ ). Ainsi les capacités d'imagerie du mouvement diffèrent en fonction du genre et les filles évaluées obtiennent un degré de vivacité significativement supérieure à celui des garçons. Par contre, les capacités d'imagerie du mouvement ne varient pas en fonction de la classe d'âge et en fonction du milieu social d'origine.

#### **IV.5.2. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE**

L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin) ne montre pas de différence concernant la vivacité des images visuelles du mouvement en fonction la langue et du genre ( $F(1,119) = .01 ; p = .9163 ; p > .05$ ). L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et genre (2 modalités : masculin, féminin) ne révèle pas non plus d'interaction des facteurs sur la vivacité des images kinesthésiques du mouvement ( $F(1,119) = 1.21 ; p = .2729 ; p > .05$ ). En moyenne, les sujets masculins et féminins semblent avoir les mêmes capacités d'imagerie du mouvement quelle que soit la langue utilisée pour passer le MIQ. Le degré de vivacité des images mentales du mouvement spécifié par les sujets évalués ne varie pas en fonction de la langue et du genre.

– **Tableau 8 : Résultats du MIQ en fonction de la langue et du genre**

Groupes	Vivacité moyenne des images visuelles	Ecart Type	Vivacité moyenne des images kinesthésique	Ecart Type
Garçons en créole	2.019	.855	2.379	.972
Garçons en français	1.993	.817	2.331	.894
Filles en créole	1.697	.496	2.212	.910
Filles en français	1.644	.599	1.810	.696

Toutefois, le test post-hoc de Bonferroni et Dunn concernant la capacité d'imagerie visuelle révèle une différence significative entre les garçons en créole et les filles en français ( $p = .0490 ; p < .05$ ). Le degré de vivacité des images visuelles obtenu par les filles en français semble être supérieur à celui obtenu par les garçons en créole. Le post-test de Bonferroni et Dunn portant sur la vivacité des images kinesthésiques en fonction de la langue et du genre relève deux différences significatives. Les filles en français ont, en moyenne, un degré de vivacité des images kinesthésiques supérieur à celui des garçons en français ( $p = .0211 ; p < .05$ ), et supérieur à celui des garçons en créole ( $p = .0143 ; p < .05$ ). Ainsi, il semblerait que les capacités d'imagerie du mouvement des filles évaluées à partir du MIQ en français permettent d'évoquer des images kinesthésiques du mouvement plus vivaces que celles des garçons quelle que soit la langue utilisée.

#### **IV.5.3. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL**

L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu social d'origine (2 modalités : favorisé, défavorisé) ne montre pas d'effet d'interaction concernant la vivacité des images visuelles du mouvement ( $F(1,119) = .00001$  ;  $p = .9890$  ;  $p > .05$ ). L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et milieu social d'origine (2 modalités : favorisé, défavorisé) ne révèle pas non plus de différence au niveau de la vivacité des images kinesthésiques du mouvement en fonction de la langue et du milieu social ( $F(1,119) = .06$  ;  $p = .8078$  ;  $p > .05$ ). Quel que soit le milieu social d'origine des sujets évalués, le degré de vivacité des images mentales semble être, en moyenne, relativement identique en français et en créole au niveau visuel et au niveau kinesthésique. Les capacités d'imagerie du mouvement de notre population d'étude ne varient pas en fonction de la langue et du milieu social.

**- Tableau 9 : Résultats du MIQ en fonction de la langue et du milieu social**

Groupes	Moyennes vivacité images visuelles	Ecart type	Moyennes vivacité images kinesthésiques	Ecart type
Favorisés en créole	1.935	.739	2.304	.772
Favorisés en français	1.898	.790	2.157	1.031
Défavorisés en créole	1.840	.735	2.306	1.045
Défavorisés en français	1.807	.725	2.078	.705

Le test post-hoc de Bonferroni et Dunn ne relève aucune différence entre les quatre modalités sur le plan visuel et kinesthésique. En moyenne, le degré de vivacité des images du mouvement, visuelles et kinesthésiques, n'est pas différent dans notre population d'étude en fonction de la langue et du milieu social.

#### **IV.5.4. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE ET DE LA CLASSE D'AGE**

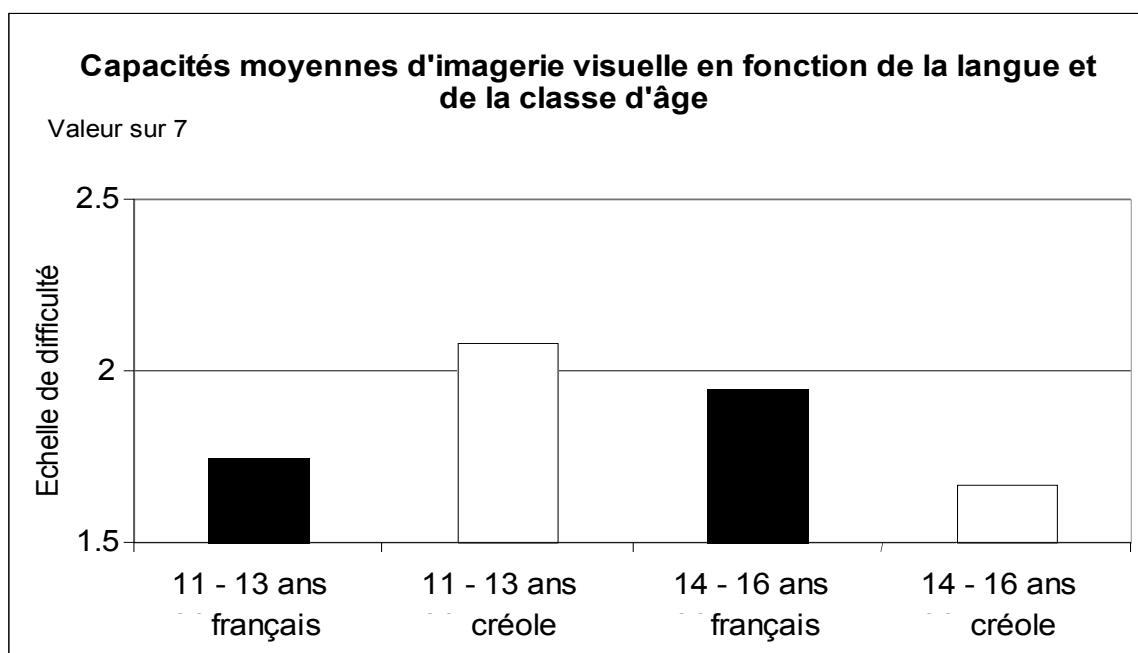
L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et classe d'âge (2 modalités : 11-13 ans, 14-16 ans) montre un effet significatif d'interaction sur la vivacité des images visuelles du mouvement ( $F(1,119) = 5.41$  ;  $p = .0217$  ;  $p < .05$ ). Le degré de vivacité des images visuelles est significativement différent en fonction de la langue et la classe d'âge. L'ANOVA à 2 facteurs : langue (2 modalités : français, créole) ; et classe d'âge (2 modalités : 11-13 ans, 14-16 ans) concernant la vivacité des images kinesthésiques révèle également une différence significative en fonction de la langue et de la classe d'âge ( $F(1,119) = 3.82$  ;  $p = .05$ ).

– **Tableau 10 : Résultats du MIQ en fonction de la langue et de la classe d'âge**

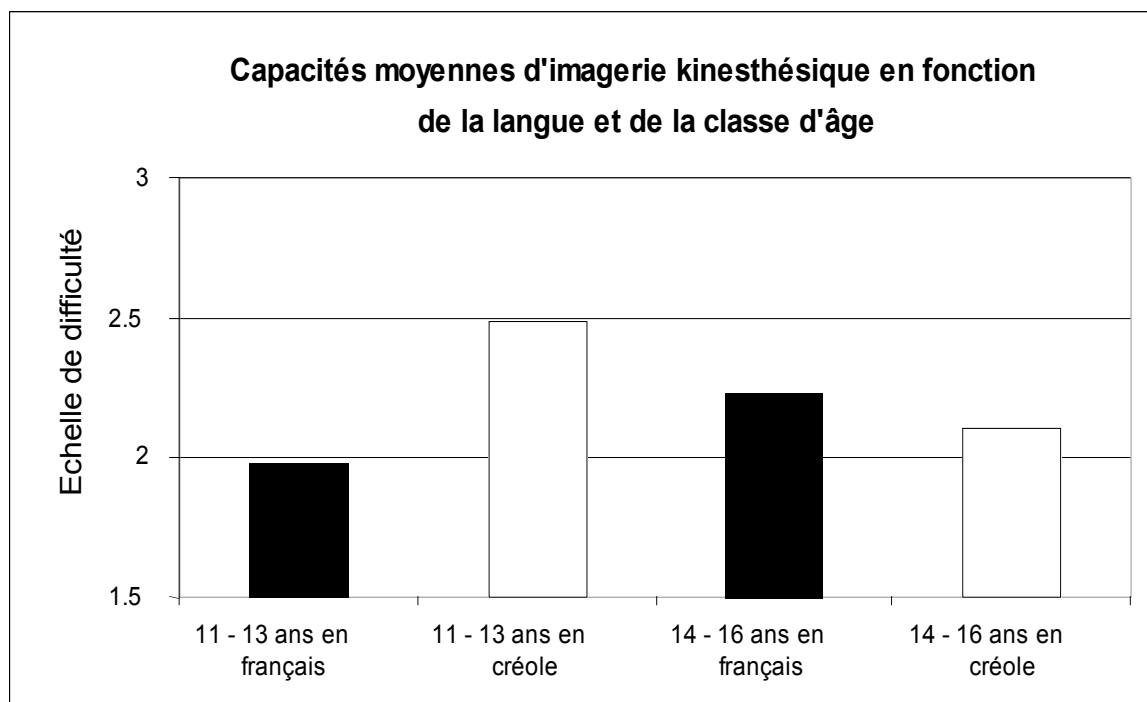
Groupes	Moyennes vivacité images visuelles	Ecart type	Moyennes vivacité images kinesthésiques	Ecart type
11-13 ans en créole	2.079	.851	2.492	1.019
11-13 ans en français	1.742	.704	1.984	.831
14-16 ans en créole	1.668	.520	2.112	.827
14-16 ans en français	1.943	.786	2.231	.865

Les tests post-hoc de Fisher concernant la vivacité des images mentales du mouvement en fonction de la langue et de la classe d'âge montrent deux différences significatives entre les quatre modalités, l'une sur le plan visuel et l'autre sur le plan kinesthésique. Le degré de vivacité des images visuelles des sujets de 14 à 16 ans en créole est significativement supérieur à celui des sujets de 11 à 13 ans en créole ( $p = .0323$  ;  $p < .05$ ). Et sur le plan kinesthésique, le test post-hoc montre une différence significative entre les sujets de 11 à 13 ans en français et ceux en créole ( $p = .0275$  ;  $p < .05$ ). Le degré de vivacité des images kinesthésiques des enfants en 6<sup>ème</sup> obtenu à partir d'un énoncé en français est supérieur à celui des 6<sup>ème</sup> en créole.

- **Graphique 5 : Influence de la langue sur la capacité d'imagerie visuelle en fonction de la classe d'âge**



**- Graphique 6 : Influence de la langue sur la capacité d'imagerie kinesthésique en fonction de la classe d'âge**



#### **IV.6. DISCUSSION**

L'objectif de cette recherche était de proposer à deux groupes de collégiens guadeloupéens ayant les mêmes caractéristiques (nombre, âge moyen, classe d'âge, genre, milieu socioprofessionnel) de remplir chacun un questionnaire d'imagerie du mouvement dans une langue différente afin de comparer leurs performances. L'analyse statistique des résultats n'a relevé aucune différence de capacité d'imagerie du mouvement en fonction de la langue. La vivacité des images visuelles et kinesthésiques de type reproductrice n'est pas distincte en fonction de la langue chez notre population de collégiens bilingues en Guadeloupe. Notre hypothèse de travail n'est pas validée sur l'ensemble de notre population. Une premier niveau d'interprétation propose de concevoir une autonomie des capacités d'imagerie mentale du mouvement vis-à-vis des langues utilisées pour présenter les consignes lorsque le mouvement est réalisé une fois avant. Le degré de vivacité d'une image motrice de type reproductrice évalué dans deux langues différentes n'est pas différent chez les sujets bilingues évalués. Les capacités d'imagerie du mouvement sont donc équivalentes dans chacun des groupes. D'une part, l'homogénéité des deux groupes expérimentaux au niveau de l'âge et du genre pourrait expliquer en partie la capacité d'imagerie identique relevée au sein des deux groupes car ces facteurs ont des effets particuliers sur la vivacité des images mentales (Kosslyn, 1980 ; Ille et Cadopi, 1997 ; Gallina, 1998). D'autre part, l'emploi du créole et du français n'ayant pas eu d'effet sur la capacité à élaborer une image vivace d'un mouvement, peut être expliqué par une compétence linguistique similaire dans chaque langue et une utilisation identique des informations sensorielles stockées en mémoire de travail après avoir réalisé l'action demandée. Or l'aspect imagé du créole par rapport au français ne facilite pas cette tâche cognitive car celle-ci n'utilise pas strictement des données linguistiques.

La nature des images mentales évaluées est reproductrice et elle s'appuie sur la capacité à réutiliser des informations visuelles et kinesthésiques en mémoire de travail. Les enfants avaient une même expérience physique, un même vécu corporel du mouvement, avant de reproduire le mouvement mentalement que l'énoncé soit en français ou en créole. Ainsi, compte tenu du type de langage utilisé par le test et de l'expérience physique donnée à chacun, l'utilisation d'une langue en particulier n'a pas eu d'influence sur la vivacité des images mentales. Au départ, le groupe « français » et le groupe « créole » ont donc les mêmes capacités d'imagerie du mouvement dans l'ensemble, ainsi qu'en fonction de la langue et du genre, et de la langue et du milieu social d'origine. Un seul effet d'interaction est relevé sur les capacités d'imagerie visuelle et kinesthésique en fonction de la langue et de la classe d'âge des sujets évalués. Le degré de vivacité des images mentales du mouvement varie en fonction de la langue et de la classe d'âge. Rappelons que le facteur langue et le facteur classe d'âge ne sont pas respectivement des facteurs qui influencent les capacités d'imagerie du mouvement de notre population d'étude. Les sujets ont les mêmes capacités d'imagerie du mouvement, qu'ils aient passé le MIQ en français ou en créole, ou qu'ils soient en 6<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup>, mais le degré de vivacité des images du mouvement au collège varie selon la langue et la classe d'âge des sujets et deux interactions ont été plus particulièrement identifiées.

La première différence concerne le degré de vivacité des images visuelles du mouvement à partir d'un énoncé en créole. Les images visuelles du mouvement sont plus vivaces pour les sujets de 14 à 16 ans (moyenne : 1.6) par rapport aux sujets plus jeunes (moyenne : 2) dans le groupe « créole », alors que dans le groupe « français », les deux classes d'âges ont en moyenne un degré de vivacité identique (11-13 ans : 1.7 ; 14-16 ans : 1.9). La pratique du créole évoluant de manière importante à l'adolescence, pourrait expliquer le fait qu'en créole, les individus évalués aient plus de difficultés à réaliser et à élaborer une image vivace d'un mouvement au début qu'à la fin du collège. L'acquisition du français pour le jeune enfant Guadeloupéen est une priorité scolaire et sociale et l'interdiction de l'usage de la langue vernaculaire le décourage souvent à développer des capacités actives en créole (Chevry-Ezelin, 1999, p.95). En 6<sup>ème</sup>, la compétence en français dépasse souvent la compétence en créole. Le français est utilisé pour des motifs utilitaires tandis que le créole répond au besoin d'identification et d'intégration à la communauté antillaise, plus important à l'adolescence vers la fin du collège (Fauquenoy-St Jacques, 1988, p.22). La pratique du créole par l'adolescent guadeloupéen est donc moins contrôlée et elle permet la construction d'une culture et d'une identité antillaise autour d'une langue. Ainsi en 3<sup>ème</sup>, les Guadeloupéens s'expriment plus en créole qu'en 6<sup>ème</sup>, et dans notre population d'étude, en 3<sup>ème</sup>, ils ont de meilleures capacités d'imagerie visuelle du mouvement à partir du créole qu'en 6<sup>ème</sup>.

Une correspondance peut être établie entre les compétences linguistiques dans une langue et la capacité d'imagerie mentale dans cette langue. Si les enfants en 6<sup>ème</sup> ont un degré de vivacité des images visuelles du mouvement inférieur à celui des enfants en 3<sup>ème</sup> en créole et non en français, c'est parce que la pratique du créole augmente à partir de l'adolescence et facilite, dans le même temps, la capacité à imaginer un mouvement mentalement à partir de cette langue. Il semblerait que ce soit moins les spécificités du code utilisé que le niveau de compétence linguistique de l'individu qui influence ses capacités d'imagerie visuelle à partir d'un énoncé verbal. Cela témoigne du fait linguistique que les langues sont inscrites dans les sujets qui les parlent et non l'inverse (Coursil, 2000).

Il ne s'agit pas, ici, de confondre les compétences linguistiques des individus et leur capacité d'imagerie mentale, mais la passation du MIQ demande une certaine connaissance du code linguistique utilisé afin de comprendre les consignes et, par ailleurs, une certaine capacité à spécifier des images d'un mouvement après l'avoir réalisé. Il s'agit de considérer la compréhension d'un énoncé verbal comme une étape nécessaire pour réaliser et imaginer un mouvement à partir de cet énoncé.

La seconde interaction significative de la langue et de la classe d'âge apparaît au niveau des capacités d'imagerie kinesthésique. Il n'y a pas d'influence spécifique de la langue sur la vivacité des images kinesthésiques (en créole : 2.3 ; en français : 2.1), ni de la classe d'âge (11-13 ans : 2.2 ; 14-16 ans : 2.1), mais une différence significative du degré de vivacité des images mentales du mouvement en fonction de ces deux facteurs. Le degré de vivacité des images kinesthésiques obtenue à partir du MIQ en français chez les sujets de 11 à 13 ans (moyenne : 1.9) est supérieur à celui relevé en créole chez les sujets du même âge (moyenne : 2.4). Les Guadeloupéens en 6<sup>ème</sup> évalués en français se représentent des images plus vivaces que ceux évalués en créole sur le plan kinesthésique, mais pas sur le plan visuel (11-13 ans en créole : 2 ; 11-13 ans en français : 1.7). Les sujets de 6<sup>ème</sup> du groupe français ayant obtenus des capacités d'imagerie kinesthésique plus importantes que ceux du groupe créole, le degré de vivacité des images kinesthésiques de type reproductrice est donc moindre lorsque l'énoncé est verbalisé en créole comparativement à un énoncé en français. Les individus en 6<sup>ème</sup> expriment plus de difficultés à réactiver des images vivaces de type kinesthésique à partir des entrées sensorielles disponibles en mémoire de travail. Cet effet contraire à nos hypothèses de travail qui supposaient de meilleures performances en créole est la conséquence, à notre avis, d'une difficulté particulière rencontrée en créole chez les individus de 6<sup>ème</sup> appartenant au groupe créole. Leur pratique du créole étant restreinte, à cet âge, ils sont plus à l'aise en français pour répondre aux exigences de ce questionnaire.

Une étude de BERNARDO (1998) s'interrogeant sur l'influence de la langue sur le transfert analogique, dans le cas des problèmes mathématiques exprimés linguistiquement, chez les bilingues philippin-anglais, révèle qu'il n'est pas extraordinaire de voir des étudiants, ayant appris à résoudre des problèmes spécifiques en anglais, rencontrer de grandes difficultés à exprimer et à comprendre les mêmes informations en philippin. L'auteur déclare qu'il est possible que la difficulté dans l'emploi de la langue philippine pour des informations qui ont été apprises en anglais soit une démonstration d'un manque de transfert de connaissance d'un contexte langagier à un autre. Les résultats de ce travail montre que la langue utilisée pour exprimer l'information d'un problème peut affecter le transfert d'informations analogiques. Ils montrent également que l'utilisation des langues et les connaissances dans cette langue peuvent être spécifique à un domaine. En ce sens, dans notre population, le créole a peut être posé quelques problèmes aux sujets en 6<sup>ème</sup> car ils n'utilisent pas encore fréquemment le créole, et ils ont l'habitude de réfléchir et de répondre à des questionnaire en français.

De nombreuses études mesurent les différences interindividuelles au niveau des capacités d'imagerie mentale en fonction de l'âge, du genre ou du niveau de pratique, ce travail montre que la vivacité d'images visuelles et kinesthésiques peut être influencée par la langue en fonction de la classe d'âge chez des collégiens en situation de diglossie. Ainsi, notre hypothèse générale n°2 est confirmée dans le sens où la langue peut influencer l'imagerie mentale du mouvement chez des individus bilingues en fonction de facteurs sociolinguistiques. La capacité d'imagerie mentale de type visuelle varie en fonction de la classe d'âge dans notre population dans le groupe créole et non dans le groupe français.



#### IV.7. CONCLUSION

L'objectif de ce travail était d'évaluer les capacités d'imagerie du mouvement à partir d'un énoncé en français et en créole chez une population bilingue. L'analyse des résultats ne vérifie pas totalement nos hypothèses de travail, et la langue n'influence pas la capacité d'imagerie du mouvement chez les sujets évalués. En outre, les particularités du type de questionnaire utilisé, et notamment le fait que l'individu réalisait les actions avant de se les représenter mentalement, demande de préciser le résultat cité précédemment. La langue n'a pas d'influence sur la capacité d'imagerie du mouvement lorsque l'individu a réalisé l'action avant de s'en faire une représentation mentale.

Autrement dit, le degré de vivacité des images reproductrices, visuelles et kinesthésiques du mouvement, n'est pas influencé par la langue utilisée chez nos sujets. Nous pensons que ces derniers se sont plus particulièrement appuyés sur les informations sensorielles disponibles en mémoire de travail, grâce à la réalisation de l'action, pour élaborer l'image, plutôt que sur les informations verbales. Ces particularités sont peut-être responsables de la non différenciation des capacités dans chaque langue, et finalement, le résultat obtenu signifie que, quelle que soit la langue utilisée pour présenter les consignes, les individus bilingues évalués ont la même capacité à former une image mentale d'un mouvement qu'il viennent de réaliser. D'autre part, l'analyse statistique a révélé des effets d'interaction de la langue et de la classe d'âge sur les capacités d'imagerie visuelles et kinesthésiques chez les sujets évalués. Ce résultat, même si il est contraire à notre hypothèse de travail, conforte d'une certaine manière notre hypothèse générale et les langues peuvent influencer les processus et les produits impliqués dans l'apprentissage moteur chez des individus bilingues en fonction de certains facteurs sociolinguistiques. L'âge apparaît ici comme un facteur pouvant influencer la capacité d'imagerie du mouvement dans une langue et pas dans l'autre chez une population bilingue en situation de diglossie.

Certaines limites ont été rencontrées dans ce travail et qu'il conviendra de dépasser dans l'étude suivante. Premièrement, chaque individu n'ayant passé le questionnaire que dans une seule langue, aucune comparaison ne peut être envisagée sur le plan individuel. Deuxièmement, dans le but d'évaluer l'impact de la langue sur les capacités d'imagerie du mouvement, il aurait été préférable d'évaluer des images anticipatrices et non des images reproductrices car ces dernières ne s'appuient pas strictement sur des données linguistiques. Ceci indique qu'une recherche concernant l'impact des langues sur l'élaboration de représentations imagées devrait, d'une part, évaluer chaque individu dans chaque langue, et d'autre part, ne proposer que des entrées, des informations et des stimuli de type verbal.

Le fruit de ce travail est également l'élaboration et la validation d'un questionnaire d'imagerie du mouvement en créole qui permet de mesurer la vivacité des images du mouvement d'individus créolophones. Il s'inscrit dans la perspective d'adapter des batteries de tests aux spécificités des antillaises (Massina & coll. 2000). En conclusion, l'étude de l'impact de langues sur les processus d'imagerie mentale chez des individus bilingues demande de prendre en considération (Anciaux, Alin, Le her et Mondor, 2002, p.89) :

- les langues : d'un point de vue linguistique
- les individus : d'un point de vue sociolinguistique et psychologique
- l'imagerie mentale : d'un point de vue cognitif.

## **V. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LA VALEUR D'IMAGERIE DES MOTS**

L'approche exploratoire de type clinique développée antérieurement a relevé un effet particulier de l'usage du créole au sein des activités physiques et sportives en Guadeloupe : l'utilisation de la langue vernaculaire peut faciliter l'évocation d'images chez les apprenants bilingues. Le créole serait susceptible de favoriser, comparativement au français, la construction d'images mentales au cours du processus d'apprentissage moteur. L'étude expérimentale précédente a montré que la langue et la classe d'âge des collégiens évalués influençaient les capacités d'imagerie mentale du mouvement. Ce résultat révèle un impact différent de la langue sur la vivacité des images mentales, visuelles et kinesthésiques, reproductrices de mouvements simples, en fonction de la classe d'âge des sujets. Cependant, les effets additifs du créole comparativement au français sur la capacité d'un terme à susciter chez un bilingue une image mentale n'ont pas été mis en évidence.

Aussi, dans cette perspective de recherche, il serait intéressant d'évaluer l'impact des langues sur les processus cognitifs d'imagerie mentale chez des bilingues, d'une part, en demandant à l'individu d'élaborer des images mentales en reposant uniquement sur des entrées de type verbal, et d'autre part, en s'assurant du niveau de compétences linguistiques dans chaque langue. Le stade de l'adolescence constituant une étape déterminante dans la pratique de la langue créole (Romani, 1994), nous poursuivons notre étude de l'influence de la langue sur l'imagerie mentale auprès d'adultes guadeloupéens.

### **V.I. INTRODUCTION**

Le présent travail s'intéresse à la valeur d'imagerie d'un échantillon de mots en français et en créole. L'objectif est d'évaluer, dans chaque langue auprès d'une population adulte bilingue français/créole en Guadeloupe, « *la capacité d'un mot à évoquer une image figurative associée par l'individu au stimulus verbal présenté* » (Denis, 1975, p.15). Dans le cadre des activités physiques et sportives, l'utilisation par l'intervenant de consignes concrètes et imagées peut aider l'apprenant dans ses apprentissages car ces dernières peuvent faciliter chez lui la construction d'une représentation mentale imagée de l'action à réaliser. Cette étape, dite cognitive, joue un rôle principal dans le processus d'acquisition motrice (Chevalier, 1988, 1995). L'élaboration de cette représentation analogique de la consigne constitue, d'après les travaux d'ANNETT (1988, 1995), le pont entre l'action et le langage. L'image mentale de l'action permet à l'apprenant de se représenter l'action, de planifier et d'organiser mentalement sa réponse motrice, et finalement d'établir un lien entre le verbe et l'action.

Si les mots d'une langue apparaissent comme plus fortement associés à des représentations de type imagé que ceux d'une autre langue chez des individus bilingues aux Antilles françaises, le code linguistique, plus imagé ou plus imageant, constituerait un mode de présentation des consignes de choix pouvant faciliter l'étape cognitive de l'apprenant en EPS dans une situation de diglossie. C'est pourquoi la perspective d'étudier la participation de l'imagerie visuelle dans le traitement d'informations verbales de codes linguistiques différents nous est apparue intéressante aux Antilles françaises. De plus, ce champ d'investigation est considéré actuellement comme une direction de recherche originale de type fondamental cherchant à analyser la nature des structures sémantiques profondes (Terauchi et Hyodo, 1993 ; Annett, 2002). Ce travail nous paraît justifié et le problème posé est le suivant : deux mots ayant la même signification appartenant à deux langues distinctes ont-ils la même capacité à susciter l'évocation d'images mentales chez des individus bilingues français/créole ?

La construction de relations entre un mot et une ou plusieurs images mentales chez un individu a été abordée précédemment. Le développement du système cognitif de l'enfant lui permet progressivement d'accéder à la capacité d'abstraire et d'imaginer des choses absentes de son environnement perceptif. L'imitation en est l'une des premières manifestations. Cette capacité permet à l'enfant de se représenter les éléments du monde en l'absence d'une perception sensorielle réelle (Favre, 1997, Bideaud et Courbois, 1998). Elle repose sur l'intériorisation, définie comme un processus par lequel les interactions survenant au plan extérieur sont reconstituées au plan interne sous une nouvelle forme (Dean, 1998).

Certains travaux ont mis en évidence des neurones spécialisés et fonctionnels dans cette activité (Rizzolatti & Arbib, 1998). Les résultats relèvent que les aires cérébrales activées lors de manipulation sont également activées lorsque l'individu observe un autre individu manipuler quelque chose. Cette sollicitation cérébrale similaire serait assurée par l'intermédiaire de neurones appelés « *neurones miroirs* ». Ces derniers constitueraient d'une certaine manière la capacité de l'homme à reconnaître les actions et à reconstruire chacune d'elles sur le plan interne à partir d'entrées visuelles. Ces neurones miroirs pourraient jouer un rôle essentiel dans le processus d'acquisition d'une langue car ce dernier nécessite l'élaboration de relations étroites entre des signes vocaux linguistiques et les objets ou les événements qu'ils désignent sur le plan externe, reconstruits sur le plan interne sous forme de représentations mentales ou connaissances.

D'un point de vue linguistique, le lien établi entre le mot et la chose qu'il désigne est défini comme « *arbitraire* » (Saussure, 1972) et/ou « *nécessaire* » (Coursil, 2000). Il se traduit par une relation triangulaire entre un mot, « *le signifiant* », sa représentation mentale, « *le signifié* » et l'élément du monde auxquels ils font référence, « *l'objet* ». Sur le plan psychologique, ce processus d'association permet à l'enfant d'apprendre, de comprendre et d'utiliser une langue en construisant un système verbal capable de former des représentations mentales de type verbal et/ou imagé à partir des stimuli verbaux. La théorie du double codage de PAIVIO (1971, 1986) explique cette interrelation par la mise en jeu d'un système verbal et d'un système imagé fonctionnellement indépendants dans le traitement de l'information verbale. De nombreux travaux en Psychologie cognitive soutiennent l'hypothèse qu'un mot d'une langue peut susciter, chez un individu maîtrisant cette langue, l'évocation d'une image mentale (Denis, 1979, 1989a, 1990, 1993, 1998 ; Denis & Cocude, 1992).

Par exemple, une étude a montré que des individus ont tendance à dire plus fréquemment qu'un mot a été présenté comme un dessin que l'inverse après avoir décrit les fonctions des objets impliqués (Foley, 1998). Ce résultat apparaît, pour l'auteur, comme une preuve de l'évocation d'images en réponse aux mots chez les sujets car les images mentales sont ensuite confondues avec une présentation des mots sous forme de dessin, alors qu'ils étaient présentés sous forme verbale. La participation des processus d'imagerie mentale a également été mise en évidence lors de la compréhension ou de la production de descriptions verbales de trajets (Denis, Gonçalves et Memmi, 1995 ; Denis et Briffault, 1997) ou de configurations spatiales (Gallina, 1998). Par ailleurs, les rapports entre les mots et les images mentales semblent se vérifier sur le plan neurobiologique par une activation des aires du langage, ainsi que des aires visuelles dans le traitement d'informations verbales à caractère imagé (Mazoyer, Tzourio-Mazoyer, Mazard, Denis & Mellet, 2002).

Ainsi, la participation possible des processus d'imagerie mentale, en tant qu'activité psychologique d'évocations d'images représentant des objets ou des événements absents du champ perceptif de l'individu (Chevalier, 1995 ; Denis, 1989 ; Annett, 1988), n'est plus à démontrer au cours du traitement de l'information verbale, mais à expliquer. Ces processus cognitifs chargés de former des images mentales ne sont pas considérés comme indispensables, voire automatiques, dans le processus de compréhension. Ils constituent plus particulièrement un processus optionnel qui produit l'élaboration d'une représentation de l'énoncé de type analogique, distincte de la représentation sémantique (Bideaud et Courbois, 1998). Dans cette perspective, l'image mentale est envisagée comme « *un produit qui accompagne l'activité psychologique élaboratrice de la signification, ou qui illustre une certaine fraction de la signification, voire, dans certains cas, illustre une signification dérivée de la signification littérale* » (Denis, 1989, p.105). Aussi, l'élaboration du sens d'un texte et la formation d'une représentation imagée figurant les composantes visuelles décrites dans le texte découlent de deux processus psychologiques bien distincts et constituent deux produits spécifiques de l'activité mentale du sujet.

« *Comprendre un texte, c'est intégrer l'ensemble de ses éléments dans une représentation cohérente qui assure l'élaboration de la signification* » (Gallina, 1998). La compréhension suppose, dans un premier temps, la construction d'une représentation sémantique, c'est-à-dire la constitution par le système verbal d'une représentation de l'énoncé significative pour l'individu dans sa mémoire de travail. Cette dernière se définit comme « *un système à capacité limitée, qui gère à la fois les activités de stockage et les activités de traitement* » (Terauchi et Hyodo, 1993). La théorie des modèles mentaux de JONHSON-LAIRD (1993) propose de concevoir la compréhension d'un énoncé, dans un deuxième temps, comme l'élaboration d'un modèle mental de la situation décrite par l'énoncé à partir de la représentation sémantique de celui-ci. Ce modèle mental serait plus particulièrement une représentation imagée ou analogique d'ordre général activée par le système imagé de l'individu comme complément de la représentation verbale (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997). DENIS (1993) présente le modèle mental et l'image mentale comme les deux pôles d'un continuum de l'activité d'imagerie mentale, le premier étant général et le second spécifique.

La représentation imagée, selon DENIS (1975), recouvre le processus de génération de l'image, en présence ou non de l'élément représenté ou du mot qui le désigne, ainsi que le processus de mémorisation de l'image. Il s'agit donc de distinguer les représentation-types (inscrites en mémoire à long terme) des représentations occurrentes (transitoire en mémoire de travail). Une image mentale en mémoire de travail en l'absence d'entrées sensorielles appropriées est considérée comme un recouvrement en mémoire à long terme de la représentation-type imagée correspondante (Denis, 1993). L'activité d'imagerie de type visuel se définit comme une « *vision* » en l'absence d'entrées sensorielles immédiates appropriées (Kosslyn, Behrmann et Jeannerod, 1995). Elle spécifie les composantes visuelles d'un objet ou d'un événement en l'absence de données sensorielles immédiates appropriées au sein d'un espace mental de visualisation nommé « *buffer visuel* ». Ce dernier est considéré comme « *un espace virtuel et privé dans lequel nous allons pouvoir créer, utiliser, manipuler, désorganiser, réorganiser des représentations plus ou moins directement en prise avec la réalité* » (Favre, 1997, p.56).

Au sein du modèle computationnel et modulariste de l'imagerie visuelle de KOSSLYN (1980), ce buffer constitue un espace interne où l'image est activée et visualisable, agrémentée ou modifiée selon les

intentions et les motivations du sujet. La cognition étant « *l'activation de processus opérant sur les représentations* » (Bialystok et Jenkin, 1998), différents processus cognitifs, chargés de former, de traiter ou de modifier l'image mentale, ont été repérés tels que les processus de génération, d'exploration, de transformation ou de rotation (Kosslyn, 1980). La notion de buffer visuel apparaît comme un cadre mental dans lequel l'image est activée et cette notion semble fortement analogue à celle de calepin visuo-spatial en mémoire de travail développée par BADDELEY (1993) (Pearson et Logie, 1998). Dans les deux cas, « *l'image mentale y est conçue comme une forme particulière de structures de données, dont le format analogique relève des propriétés particulières du buffer visuel dans lequel elle s'exprime* » (Bideaud et Courbois, 1998, p.3). Ainsi, un mot peut donner lieu à l'évocation d'une image mentale dans un espace interne de visualisation en mémoire de travail, correspondant au recouvrement en mémoire à long terme d'une représentation-type imagée.

Dans ce cadre théorique, le système verbal d'un individu traite l'information verbale et élabore une représentation verbale occurrente dans la mémoire de travail. Celle-ci attribue un sens à l'énoncé à partir des représentation-types sémantiques inscrites dans la mémoire à long terme de l'individu. La mémoire de travail est considérée au cours de la compréhension comme la partie active ou activée de la mémoire à long terme (Terauchi et Hyodo, 1993). Puis, le système imagé de l'individu peut donner lieu à l'élaboration de représentations imagées occurrentes de type analogique à partir des images mentales inscrites en mémoire à long terme et des entrées sensorielles disponibles. Le système verbal de l'individu élabore la signification d'un stimulus verbal et le système imagé peut, ensuite, élaborer une représentation imagée.

Différentes recherches ont montré que l'élaboration d'une image mentale à partir d'un énoncé verbal pouvait être influencée par la structure de l'énoncé (Denis & Cocude, 1992 ; Denis, Gonçalves et Memmi, 1995), la compréhension de l'énoncé (Johnson-Laird, 1993), l'âge (Kosslyn, 1980), la capacité d'imagerie du sujet (Calmels et Fournier, 1999), le degré d'abstraction d'un mot (Hogenraad et Oriane, 1981) ou sa fréquence d'usage (Desrochers et Bergeron, 2000). Afin d'étudier la participation variable de l'imagerie mentale dans le traitement d'informations verbales, certains travaux se sont intéressés à la valeur d'imagerie des mots (Hogenraad et Oriane, 1981 ; Desrochers et Bergeron, 2000). Celle-ci correspond à l'estimation de la facilité ou de la difficulté avec laquelle un mot évoque une image mentale pour un individu. Cette valeur, comme d'autres aspects des images mentales tels que la vivacité, le maintien ou la rotation de l'image, sont susceptibles d'être évalués en respectant les « *critères psychométriques de la mesure en psychologie* » (Hogenraad et Oriane, 1981, p.23). Ces travaux ont relevé des différences intralanges concernant la valeur d'imagerie des mots. Les mots d'une langue ne sont pas tous dotés de la même capacité à susciter l'évocation d'images mentales chez des individus qui maîtrisent cette langue. L'analyse des résultats indique que les mots concrets et les termes fréquemment utilisés suscitent plus facilement l'évocation d'images mentales que les mots abstraits et les termes rarement employés. Dans la poursuite de cette direction de recherche, nous portons notre intérêt sur l'étude de différences interlangues dans la mise en jeu des processus d'imagerie mentale de type visuel. Ce travail s'intéresse aux représentations mentales de type imagé à caractère visuel élaborées à partir de stimuli linguistiques équivalant sémantiquement dans deux langues différentes chez des individus bilingues. Le processus de compréhension et celui d'imagerie visuelle étant désormais défini, nous présentons par la suite, différents travaux susceptibles d'expliquer l'organisation des systèmes, imagé(s) et verbaux, dans le traitement de l'information verbale chez des individus bilingues.

Un individu bilingue se définit généralement comme une personne maîtrisant l'usage de deux codes linguistiques différents (Hamers et Blanc, 1983). Il est capable de comprendre et de produire une infinité d'énoncés dans chacune des deux langues. La construction d'un bilinguisme suppose l'élaboration de deux systèmes verbaux autonomes correspondant aux unités et aux structures de chaque langue, aux mots et à la syntaxe de chaque code. Chacun de ces systèmes de représentation assure la production et la compréhension d'énoncés dans l'une ou l'autre langue. Différentes organisations cognitives du bilinguisme ont été identifiées sur le plan cognitif et neurologique.

Sur le plan cognitif, le bilinguisme « *composé* » ou « *dépendant* » se caractérise par l'association d'une même image mentale à deux mots signifiant la même chose dans chacune des langues. Autrement dit, les systèmes verbaux indépendants sont fonctionnellement connectés entre eux et rattachés à un système imagé commun, incluant une mémoire partagée (Paivio, 1986 ; Massina & coll, 2000). Ce type de bilinguisme ne présenterait pas l'élaboration d'un biculturalisme, tandis que le bilinguisme « *coordonné* » ou « *indépendant* », définit par la construction d'un système de représentations imagées spécifiques aux deux systèmes verbaux, serait envisagé à travers une démarche de biculturalité (Dorville, 1994). Ces deux organisations possibles de bilinguisme ne définissent pas un niveau de compétence dans la langue, mais simplement une organisation spécifique des systèmes verbaux et imagés. Notons que cette organisation dépend directement des expériences sociolinguistiques du bilingue avec les deux cultures et les deux langues, de ses acquisitions langagières, des modalités d'apprentissage des langues, de l'ordre et de l'âge d'acquisition de chaque code, etc... Ainsi, selon le type de bilinguisme de l'individu, deux mots équivalents dans deux langues distinctes pourraient évoquer, soit une représentation imagée similaire (bilinguisme composé ou dépendant), soit deux représentations imagées distinctes (bilinguisme coordonné ou indépendant).

Sur le plan neurologique, des études centrées sur la spécialisation hémisphérique chez des bilingues avancent que différents facteurs peuvent influencer les schémas de latéralisation cérébrale, comme le niveau de compétence linguistique ou l'âge d'acquisition de la seconde langue (Perani & coll., 1998 ; Karapetsas & Andreou, 2001). Le traitement d'informations verbales dans deux langues différentes pourrait emprunter des voies distinctes dans le cerveau des bilingues. Chez les aphasiques, l'existence d'altérations différentes dans chaque langue, ainsi qu'une récupération non-parallèle des langues ont été mises en évidence, confirmant ainsi la sollicitation d'aires cérébrales distinctes dans la compréhension et la production d'énoncés dans deux codes linguistiques chez les bilingues (Fabbro, 2001, 2001a). Une étude concernant plus spécifiquement une aphasique bilingue français/créole a relevé une meilleure récupération de la langue créole comparativement au français, et sans rééducation dans celle-ci (Massina et coll., 2000).

Ces données neurobiologiques sous-entendent que le traitement d'informations verbales dans chacune des langues peut suivre des trajets cognitifs singuliers dans le cerveau d'un bilingue et conforte ainsi l'hypothèse d'un fonctionnement autonome des systèmes verbaux chez le bilingue. Mais qu'en est-il sur le plan imagé ? A notre connaissance, peu de travaux ont étudié l'activité corticale d'un individu bilingue dans une tâche de génération d'images mentales à partir de stimuli linguistiques appartenant à deux codes distincts. La question est de savoir si les mots d'une langue peuvent solliciter différemment les processus d'imagerie mentale comparativement aux mots d'une autre langue chez un bilingue ?

Notre modèle d'analyse propose d'appréhender le bilinguisme aux Antilles françaises à travers une approche plus globale car l'ensemble de la population n'est pas confronté de la même manière avec chacune des langues en présence. L'âge, le genre, le milieu social d'origine et l'environnement de résidence peuvent influencer la pratique du créole dans la population guadeloupéenne. Ces facteurs jouent donc un rôle important dans la construction d'un bilinguisme et d'un biculturalisme, ainsi que dans l'élaboration ou non d'images singulières dans chacune des langues. Ils déterminent, d'une certaine manière, les expériences linguistiques de chaque individu, l'âge d'acquisition de la seconde langue, le niveau de compétence dans chaque code linguistique. Ainsi, la forme du bilinguisme au sein de la population antillaise est envisagée à travers les deux organisations possibles sur le plan cognitif. Pour illustrer ces deux types d'organisation, citons un exemple extrait des travaux de PAIVIO (1986). Après avoir interrogé des individus bilingues français/anglais ayant des compétences linguistiques comparables dans chaque langue, sur le contenu des représentations imagées de certains mots équivalents dans chaque code, l'auteur relève que chez des sujets, le mot « *bread* » et le mot « *pain* » activent en mémoire de travail la même représentation imagée de type visuel. Alors que chez d'autres, ayant vécu en Angleterre et en France, ces deux mots renvoient à une représentation imagée spécifique et distincte, issue des expériences personnelles de chacun. Ces derniers témoignent d'un bilinguisme de type coordonné et d'un biculturalisme, tandis que les premiers semblent s'être construit un bilinguisme de type composé.

Ces résultats mettent en évidence l'impact de l'environnement dans lequel évolue l'individu et des relations établies entre les deux cultures sur l'organisation du système verbal et imagé. Ils peuvent être interprétés à travers le modèle socio-psycholinguistique du développement bilingue d'HAMERS et BLANC (1983) qui indique le rôle prépondérant joué par le réseau social et l'entourage de l'enfant dans l'acquisition et le développement des compétences bilingues et conceptuelle-linguistiques en tant qu'outil cognitif (Dorville, 1994). Ils confortent également l'hypothèse que des mots équivalents dans deux langues peuvent donner lieu à des images distinctes. La construction d'un bilinguisme apparaît donc comme un processus fortement complexe. De multiples facteurs environnementaux, socioculturels et individuels sont susceptibles d'influencer son organisation interne et l'élaboration de système imagé spécifique ou non à chaque système verbal. Les conditions dans lesquelles l'individu bilingue apprend les langues déterminent l'organisation interne de chaque système verbal et leurs relations. Les spécificités des codes linguistiques et celles de la situation sociolinguistique en Guadeloupe pourraient engendrer des conséquences particulières sur l'élaboration d'un système de représentation dans chaque langue.

Sur le plan linguistique, la langue créole est une langue jeune et principalement orale, contrairement au français, langue classique d'écriture par excellence. Le créole traditionnel fonctionnerait au niveau syntaxique sur la base de prototypes sémantiques, spécifiques aux sociétés orales et restreintes, au sein desquelles peut s'établir une vision du monde concrète, partagée par tous (Ludwig, 1996). Le passage d'une langue du stade oral au stade écrit sur la base d'un système graphique partagé par une communauté linguistique constitue un processus important pour la langue en elle-même, mais également pour les individus qui l'utilisent. Autrement dit, une langue orale, apprise et transmise uniquement sur le mode oral, ne permet pas effectivement de développer des compétences de lecture ou d'écriture dans cette langue. L'individu apprend à traiter et à produire des énoncés verbaux uniquement sur le mode oral. Quand on apprend à lire dans une langue, deux modalités de traitement de l'information graphique peuvent être envisagées.

La première, appelée « *voie indirecte ou phonologique* », transpose les signaux graphiques en signaux phonémiques permettant de traiter ces derniers sur le plan morpho-syntaxique et lexico-sémantique. La seconde modalité de traitement, dite « *voie directe ou sémantique* », dote les signaux graphiques eux-mêmes de signification. Les deux types de traitement peuvent être utilisés simultanément par le sujet normal, mais la modalité directe est le traitement préférentiel généralement adopté par les sujets qui maîtrisent l'activité de lecture (Narbona et Fernandez, 1996). En français, les individus aux Antilles françaises apprennent à construire le sens d'énoncés à partir de signes graphiques en construisant une nouvelle voie d'accès à la signification de stimuli verbaux. En créole, l'accès au sens ne s'effectue en général qu'à partir de traitements des signaux auditifs, même si certains transferts de compétences peuvent être observés tels que l'écriture du créole en utilisant le système graphique et phonétique du français. Cependant, chez les bilingues, des travaux ont montré que les transferts analogiques de raisonnement peuvent être considérablement influencés par la langue utilisée dans la résolution d'un problème (Bernardo, 1998). L'auteur explique les difficultés constatées au niveau de l'emploi d'une langue pour traiter des informations généralement apprises et utilisées dans une autre langue, par un manque de transfert de connaissance d'un contexte langagier à un autre. Il relève également que la langue peut affecter l'accès aux informations nécessaires en vue de résoudre un problème et donc l'extraction de la solution du problème. Ainsi, les transferts analogiques de raisonnement d'une langue à l'autre ne sont toujours évidents pour des individus bilingues en fonction de la langue utilisée pour les apprentissages. Ces résultats indiquent que les bilingues ne développent pas forcément des compétences linguistiques et des capacités cognitives identiques et comparables dans chaque code linguistique.

Sur le plan psychocognitif, l'enfant n'acquiert une conscience phonémique, c'est-à-dire une capacité à considérer le phonème comme unité minimale de différenciation des suites lexicales dans une langue donnée, qu'une fois confronté à l'apprentissage de l'écriture (Lecocq, 1993). « *Accéder à l'écrit dans un système alphabétique implique la mise en œuvre de la part de l'enfant de plusieurs processus cognitifs conscients, dont la prise de conscience et le contrôle des différents aspects du langage : la conscience linguistique. Cette prise de conscience amène progressivement l'enfant à établir les connexions nécessaires entre langage oral et langage écrit et à saisir les spécificités de chacun d'eux* » (Demont, 2001, p.274). Selon DEMONT (2001), l'apprenti-lecteur doit prendre conscience de la décomposabilité des mots en différentes unités phonologiques (conscience phonologique en tant que capacité à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée) et de la décomposabilité des phrases en unités signifiantes, les mots dont l'ordre est régi par un ensemble de règles syntaxiques (conscience syntaxique comme capacité à raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles grammaticales). En apprenant à lire et à écrire, le système cognitif de l'individu procède donc à un recodage symbolique de l'information et à l'élaboration d'une nouvelle voie d'accès à la signification. Savoir lire, c'est avancer dans le domaine de l'abstraction puisque l'individu accède progressivement au sens en faisant abstraction du référent auditif, c'est comprendre un énoncé en l'absence de stimuli auditifs immédiats. L'analyse du trajet de l'information au cours de la lecture sur le plan neurobiologique semble confirmer l'existence des deux voies de traitement de l'information graphique citées précédemment (Narbona et Fernandez, 1996). Ainsi, apprendre à lire et à écrire une langue, c'est apprendre une nouvelle manière de coder, de présenter et d'organiser l'information verbale entraînant certaines modifications dans l'organisation cognitive du système verbal de l'individu.



Dans le cas d'un individu bilingue ayant appris à écrire qu'une seule des deux langues qu'il parle, on peut supposer que cette situation aura des conséquences spécifiques sur l'organisation cognitive du traitement de l'information verbale et sur le développement des compétences linguistiques dans chacun des deux codes linguistiques. L'apprentissage d'une langue apprise de manière informelle, spontanément et naturellement dans des situations de communication, reposant uniquement sur le mode oral pourrait engendrer la construction d'un système de représentation particulier et un traitement spécifique de l'information verbale comparativement au système de représentation élaboré à partir d'une langue de manière formelle et structurée.

L'apprentissage d'une langue à l'oral susciterait chez l'individu l'élaboration d'un système de représentation du monde plus concret que l'apprentissage d'une langue à l'écrit qui constituerait un passage à un degré d'abstraction plus élevé dans la langue. Le développement de ces compétences spécifiques pourrait être à l'origine de l'apparition d'une séparation de plus en plus marquée entre le sens et la représentation imagée du mot, entre le système verbal et le système imagé de l'individu. Les mots d'une langue orale seraient plus imagés et associés à des représentations concrètes ou analogiques qu'une langue écrite chez une population bilingue car l'apprentissage de l'écriture dans une langue développe des capacités d'abstraction dans la langue. Nous émettons l'hypothèse de travail suivante :

**HYPOTHESE DE TRAVAIL N°1: LES MOTS EN CREOLE ONT UNE VALEUR  
D'IMAGERIE SUPERIEURE AUX MOTS EN FRANÇAIS POUR DES INDIVIDUS  
BILINGUES EN SITUATION DE DIGLOSSIE**

Au niveau sociolinguistique, certaines études soutiennent cette hypothèse. Les résultats d'une enquête portant sur les particularités de la langue créole dans la société antillaise révèlent que ce code linguistique est largement considéré et vécu par la population comme une langue imagée ou faite d'images (Michelot, 2000). Notre étude de type sociolinguistique de l'usage et des effets du créole au cours des pratiques d'activités physiques et sportives, a également relevé dans les dires des intervenants une capacité particulière du créole à susciter des images mentales chez les apprenants bilingues. Ainsi, le créole n'étant pas encore écrit et lu par tous, pourrait s'organiser autour d'un système de représentation spécifique et différent de celui de la langue française, où le mode concret et les représentations imagées seraient prédominants. Une analyse de conversations enregistrées dans des contextes naturels et spontanés de communication en créole aux Antilles françaises abonde en ce sens et montre que 83,7% des topiques du corpus examinés sont clairement concrets (Escure, 1996).

Toutefois, nous tenons à prendre en considération dans nos hypothèses les caractéristiques sociolinguistiques des individus car elles déterminent plus ou moins la construction d'un bilinguisme et d'un biculturalisme aux Antilles françaises. La supériorité du créole à susciter la formation d'images mentales devrait être plus ou moins marquée chez les individus, largement en contact avec les deux langues et les deux cultures. C'est pourquoi, nous étudierons la valeur d'imagerie de mots appartenant à deux langues en situation de diglossie en fonction du genre, du milieu social d'origine et de l'environnement de résidence car ces facteurs traduisent un niveau de connaissance et une certaine pratique du créole. Nous émettons une seconde hypothèse de travail qui tente de prendre en considération le fait que les garçons, les individus de milieux défavorisés et ceux issus de milieux ruraux utilisent le créole plus tôt et plus souvent.

## **HYPOTHESE DE TRAVAIL N° 2 : LES MOTS CREOLES SERONT PLUS OU MOINS IMAGES EN FONCTION DE FACTEURS SOCIOLINGUISTIQUES**

Les travaux de PAIVIO en 1966 ont montré qu'il existe « *une relation linéaire entre la valeur d'imagerie d'un mot et le temps requis pour s'en faire une représentation imagée consciente : plus la valeur d'imagerie est élevée, plus l'activation d'une représentation imagée du référent est rapide* » (Desrochers et Bergeron, 2000, p.276). Nous avons évalué le temps requis par l'individu pour évaluer la valeur d'imagerie d'un mot, et émis certaines hypothèses le concernant. Nous pouvons supposer que le temps nécessaire à un individu pour donner une valeur d'imagerie élevée à un mot sera inférieur au temps nécessaire à un individu pour attribuer une faible valeur d'imagerie car l'image mentale d'un mot fortement imagé apparaît plus rapidement qu'un mot faiblement imagé. De la même manière, la fréquence d'usage pourrait avoir un impact sur les temps de réponse. « *Plus un mot est produit fréquemment dans l'environnement linguistique du locuteur ou par le locuteur lui-même, plus sa familiarité est élevée. On fait l'hypothèse que la familiarité des mots facilite le traitement perceptivo-cognitif* » (Desrochers et Bergeron, 2000, p.275). Si une fréquence d'usage élevée facilite le traitement perceptivo-cognitif d'un mot, alors les temps de réponse devraient être plus rapides pour les termes fréquemment utilisés que pour les mots rarement employés. Ainsi, nous émettons une seconde hypothèse de travail :

## **HYPOTHESE DE TRAVAIL N°3 : LA VALEUR D'IMAGERIE ET LA FREQUENCE DES MOTS INFLUENCENT LES TEMPS DE REPONSE DES SUJETS.**

Une langue principalement orale et vernaculaire, comme le créole, évoquera plus facilement et rapidement des images mentales visuelles qu'une langue écrite et officielle, comme le français chez des individus bilingues français/créole. L'apprentissage du créole s'effectuant naturellement et spontanément dans des situations précises ayant toujours un ancrage dans un contexte et une référence imagée, nous supposons, d'une part, que les mots en créole auront en général une valeur d'imagerie supérieure aux mots en français. Et d'autre part, les temps de réponse devraient être plus courts lorsque les mots obtiennent une valeur d'imagerie et/ou une fréquence d'usage élevée.

### **V.2. MATERIEL ET METHODE**

Nous présentons les caractéristiques de notre population d'étude, les outils utilisés, le déroulement de la recherche, ainsi que les différentes analyses statistiques effectuées.

#### **V.2.1. POPULATION**

Notre population se compose de 29 étudiants antillais. Le mélange des codes linguistiques étant le plus souvent dépassé dès l'âge de 7-8 ans chez les jeunes antillais (Dorville, 1994) et l'usage du créole s'émancipant à partir de l'adolescence, la population guadeloupéenne estudiantine devrait constituer une population parfaitement bilingue et disposer de compétences linguistiques suffisantes dans chacune des deux langues pour répondre aux exigences de cette recherche.

Sachant que différentes variables socioculturelles sont susceptibles d'influencer la connaissance et la pratique du créole, l'âge, le genre, le milieu social d'origine et l'environnement ont été contrôlés. Chacun de ces facteurs doit être représenté de façon homogène au sein de notre population, d'une part, afin d'empêcher leur influence sur les résultats de notre recherche, et d'autre part, en vue d'analyser la valeur d'imagerie des mots en français et en créole en fonction de chacun d'eux avec un nombre de personnes comparable. Certaines études ont montré que les garçons, les adultes, les individus de milieu défavorisé et les gens de la campagne étaient plus en contact avec le créole que les filles, les enfants, les individus de milieu favorisé et les citadins. Ces variables sont susceptibles d'influencer la compétence des individus en créole, l'élaboration d'un biculturalisme et, indirectement ou directement, la valeur d'imagerie des mots créoles par rapport aux mots français. Notre population d'étude est donc constituée en moyenne d'individus masculins et féminins d'âge équivalent, issus autant de milieu défavorisé que de milieu favorisé, résidant autant à la ville qu'à la campagne.

**- Tableau 11 : Caractéristiques de la population d'étude**

Nombre de sujets	Age moyen	Genre		Milieu social		Environnement	
		Garçons	Filles	Favorisé	Défavorisé	Rural	Urbain
29	23	18	11	15	14	16	13

### **V.2.2. OUTILS UTILISES**

Au total, l'ensemble de nos sujets a passé huit questionnaires au cours de cette recherche : 1) Fiche individuelle, 2) Test en créole, 3) Questionnaire de style cognitif, 4) Questionnaire de fréquence d'usage des mots en français, 5) Questionnaire de fréquence d'usage des mots en créole, 6) Questionnaire de valeur d'imagerie des mots en français, 7) Questionnaire de valeur d'imagerie des mots en créole, 8) Fiche de comparaisons sémantiques et imagées.

Premièrement, la fiche individuelle a permis d'obtenir des informations personnelles sur chaque sujet afin de définir leurs caractéristiques sociales : genre, milieu social d'origine et environnement de résidence<sup>26</sup>. Deuxièmement, s'intéresser aux effets du bilinguisme nécessite de prendre en considération le niveau de maîtrise de la deuxième langue (Demont, 2001). Ainsi, un test de compétences linguistiques en créole a permis de connaître le niveau de chaque individu en langue vernaculaire<sup>27</sup>. Ce test s'appuie, d'une part, sur l'identification des compétences perçues par l'individu concernant sa compréhension et ses productions en créole, et d'autre part, sur les performances obtenues à des exercices extraits d'une méthode d'apprentissage de la langue créole (Pouillet et Telchid, 1990). Le sujet écoute un texte en créole sous forme d'enregistrement audio et faisant référence à une particularité de la culture antillaise, la veillée mortuaire. Le choix de ce thème permet également d'évaluer la connaissance de la culture créole chez les individus et leur biculturalisme. Puis il doit répondre à cinq questions portant sur ce texte, traduire cinq phrases créoles en français, cinq phrases françaises en créole et

<sup>26</sup> Voir Annexe 13

<sup>27</sup> Voir Annexe 14

enfin compléter cinq phrases en créole avec des mots manquant. Les compétences linguistiques en créole ont été évaluées pour s'assurer qu'il n'y a pas de différences considérables chez notre population quant à la connaissance du créole. Ces deux premiers questionnaires nous permettent donc de relever les compétences en créole et les caractéristiques sociales de chaque individu.

Troisièmement, une adaptation en français du Questionnaire de Style Cognitif de PAIVIO a été utilisée pour déterminer le style cognitif des sujets participants à la recherche<sup>28</sup>. Depuis les travaux de GALTON en 1883 (cité par Hogenraad et Oriane, 1981 ; Grebot, 2000) ou ceux de BAIN en 1901 (cité par Annett, 2002), analysant des descriptions qualitatives d'images mentales données par des sujets, de récents travaux ont confirmé l'existence, d'une part, de différences interindividuelles concernant le recours à l'activité d'imagerie mentale dans des tâches quotidiennes, et d'autre part, des différences interindividuelles dans la capacité d'imagerie mentale (Gallina, 1998). Certains individus seraient plus imageant, d'autres plus verbaux, et la capacité d'imagerie mentale ne serait pas identique pour tous. Ces facteurs individuels sont susceptibles d'influencer la valeur d'imagerie d'un mot donnée par un sujet. En effet, un sujet de style cognitif verbal doté d'une faible capacité d'imagerie mentale ne devrait pas attribuer la même valeur d'imagerie à un mot qu'un individu ayant un style cognitif plutôt imagé doté d'une capacité d'imagerie mentale élevée.

Ainsi, l'utilisation de 34 items du questionnaire de style cognitif de PAIVIO (1971), saturés dans un des facteurs : verbal ou imagé (Grebot, 2000), a permis d'évaluer les préférences de style cognitif chez nos sujets. Ce questionnaire évalue deux habiletés verbales : « *l'aptitude verbale et le souci d'utilisation correcte des mots* », ainsi que deux habitudes imagées : « *l'utilisation habituelle de l'imagerie et la vivacité des rêves, des rêveries et des images.* » (Grebot, 2000, p.89). La passation de ce questionnaire nous permet de connaître le style cognitif des sujets et de contrôler cette variable au sein de notre population.

Les quatre questionnaires suivants concernent la valeur d'imagerie et la fréquence d'usage des mots en français et en créole. Ils reposent sur le même mode de fonctionnement et le même support de présentation. La passation d'un questionnaire en créole sous forme écrite pouvant poser certains problèmes à notre population, l'élaboration d'un questionnaire oral sous forme d'un programme informatique accompagné d'enregistrements sonores des consignes et des mots s'est avérée nécessaire pour neutraliser la difficulté de la tâche de compréhension des énoncés dans chaque langue. Ainsi, le sujet écoute les consignes, puis, après avoir entendu chaque mot, donne verbalement, au fur et à mesure, la valeur qui correspond à son jugement. Il évalue les mots à l'aide d'une échelle en sept points présente en permanence sur l'écran de l'ordinateur, où la valeur 1 correspond à une faible valeur d'imagerie ou à une faible fréquence d'usage, et où la valeur 7 correspond à une valeur d'imagerie ou à une fréquence d'usage élevée. Trois mots choisis au hasard apparaissent deux fois dans chaque questionnaire. La réévaluation de ces mots pour chaque juge dans chacun des questionnaires permet de vérifier la fidélité intrajuge (12 mots répétés pour chaque sujet).

La fréquence d'usage d'un mot pouvant influencer sa valeur d'imagerie de celui-ci (Denis, 1975 ; Desrochers et Bergeron, 2000), il paraît nécessaire dans l'analyse de la valeur d'imagerie de mots équivalents dans deux langues différentes d'évaluer la fréquence d'usage des mots dans chaque langue de la liste afin de contrôler cette variable (Desrochers et Bergeron, 2000). Ainsi, les mots qui auront une valeur de fréquence

---

<sup>28</sup> Voir Annexe 15

d'usage trop éloignée de la moyenne seront exclus. Cette démarche tente de constituer une liste de mots utilisés relativement avec la même fréquence dans chaque langue et de neutraliser l'impact de l'utilisation d'un mot sur sa valeur d'imagerie.

Concernant les consignes données pour le questionnaire de fréquence d'usage, elles sont calquées sur celles de DENIS (1975). Leur traduction en créole s'est appuyée sur un procédé de validation linguistique triangulaire qui permet l'élaboration de deux textes équivalant dans deux langues différentes<sup>29</sup>. Trois groupes, chacun constitué d'un étudiant antillais, d'un linguiste spécialisé en langue créole et d'un enseignant bilingue français/créole d'origine antillaise ont participé à la traduction. Le groupe A traduit en créole les consignes françaises et les mots. Le groupe B traduit en français les consignes créoles et la liste de mots créoles élaborés par le groupe A. Et enfin, le groupe C vérifie si les consignes en français et la liste des mots français traduits à partir de la version créole par le groupe B correspondent aux consignes et à la liste des mots français donnés au départ au groupe A. Le groupe C opère certaines modifications si nécessaire entre les deux versions du questionnaire afin qu'elles soient équivalentes. Les consignes concernant le questionnaire de valeur d'imagerie utilisé dans cette étude s'inspire en grande partie de celles de DESROCHERS et BERGERON (2000), extraites elles-mêmes des travaux de DENIS (1989). Le même procédé de validation de traduction linguistique a été réalisé pour obtenir des consignes équivalentes en créole<sup>30</sup>.

Le choix des mots de liste dans cette recherche a été effectué d'une part, en fonction des recherches antérieures sur la valeur d'imagerie des mots en français offrant ainsi une valeur de référence pour certains mots, et d'autre part, en fonction des traductions possibles de ces mots en créole en axant notre choix sur des termes susceptibles d'apparaître au cours des activités physiques et sportives. Seuls des noms ont été choisis car les verbes peuvent évoquer des images kinesthésiques et notre étude porte plus particulièrement sur l'imagerie mentale de type visuel. Cent mots dans chaque langue ont été choisis et leur correspondance sémantique a été validée par plusieurs linguistes et spécialistes en langue créole<sup>31</sup>. Ils ont été répartis dans trois champs lexicaux distincts : les mots concrets (59 mots), les actions (18 mots) et les mots abstraits (23 mots). Ce facteur sera pris en considération dans l'analyse des résultats car le degré d'abstraction peut influencer la valeur d'imagerie d'un mot. En effet, la valeur d'imagerie des mots pourrait être différente en fonction de l'appartenance du mot à un champ lexical. Par exemple, un mot qui fait référence à une notion abstraite devrait obtenir une valeur d'imagerie moins élevée qu'un mot appartenant au champ des objets concrets.

En dernier lieu, une fiche de comparaison sémantique et imagée pour la liste de mots a été élaborée afin de savoir si les mots dans chaque langue, présumés équivalents sur le plan sémantique, l'étaient vraiment pour notre population d'étude et s'ils évoquaient une image similaire ou différente<sup>32</sup>. Il nous semble important, d'un côté, de comparer la valeur d'imagerie de mots qui ont le même sens dans deux langues différentes chez des individus en particulier, et d'un autre côté, de savoir si les mots de chaque langue renvoient à des images identiques ou différentes. Ainsi, les mots qui ne sont pas en moyenne suffisamment équivalents sur le plan sémantique pour notre population seront exclus de l'analyse.

---

<sup>29</sup> Voir Annexe 16

<sup>30</sup> Voir Annexe 17

<sup>31</sup> Voir Annexe 18

<sup>32</sup> Voir Annexe 19

### **V.2.3. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE**

Dans un premier temps, les sujets répondent en l'espace d'une demi-heure aux trois premiers questionnaires (Fiche individuelle, Test de compétence en créole, Questionnaire de style cognitif). Ensuite, ils passent individuellement les quatre questionnaires suivant de manière aléatoire aussi bien dans l'ordre de passation des questionnaires que dans l'ordre de présentation des mots sur support informatique. L'ordre d'apparition des mots dans la liste et l'ordre de présentation des questionnaires sont inversés systématiquement afin de neutraliser les effets de fatigue car un mot ou un questionnaire toujours placé en dernière position pourrait être défavorisé quant à la qualité du jugement ou à l'attention qui lui seraient accordées.

Après avoir déterminé l'ordre de passation des questionnaires par tirage au sort, le sujet prend connaissance des consignes, puis, après avoir eu trois exemples afin de s'adapter au support de présentation et, pour l'expérimentateur, de s'assurer de la compréhension de la consigne par le sujet, ce dernier exprime la valeur du premier mot de la liste jusqu'au dernier. L'expérimentateur active progressivement les mots après chaque réponse du sujet. La passation du questionnaire de valeur d'imagerie en français et en créole est enregistrée à l'aide d'un magnétophone pour chaque sujet et les temps de réponse sont chronométrés manuellement et ultérieurement. Le temps de réponse correspond à l'intervalle entre la sortie sonore du mot et la réponse du sujet. Cette donnée nous semble pertinente car elle caractérise le temps nécessaire à un individu pour juger de la valeur d'imagerie d'un mot. Elle permettra de savoir si la valeur d'imagerie d'un mot et/ou sa fréquence d'usage influence le temps requis par un individu pour donner cette valeur dans chaque langue. Plus la valeur d'imagerie du mot est élevée, plus la réponse du sujet devrait être rapide. Ce temps de réponse comprend différentes étapes perceptives, psychologiques et cognitives telles que : 1) Saisie active de l'information auditive ; 2) Identification du mot ; 3) Recouvrement en mémoire sémantique ; 4) Construction de la signification du mot ; 5) Recouvrement en mémoire imagée ; 6) Construction de l'image mentale du mot ; 7) Estimation de la valeur d'imagerie du mot ; 8) Verbalisation de la réponse. La mesure de cette variable permettra une analyse quantitative des réponses données par les sujets au sujet de la valeur d'imagerie des mots en fonction de la langue. La durée de passation de chacun de ces questionnaires est d'une demi-heure environ. Et en dernier lieu, la fiche de comparaison sémantique et imagée est remplie par chacun des sujets.

La passation de l'ensemble des questionnaires pour un sujet dure trois heures au total, répartie en deux séances d'une heure et demi, espacées d'une semaine. Deux types de variables dépendantes ont été relevés et analysés séparément. Une première catégorie de variables permettent d'homogénéiser les compétences en créole de notre population (Test de créole), le style cognitif des sujets (Questionnaire de style cognitif), la fréquence d'usage des mots dans chaque langue (Questionnaire de fréquence d'usage en français et en créole), la correspondance sémantique et imagée des mots utilisés (Fiche de comparaison sémantique et imagée) et la fidélité du jugement (Réévaluation de 12 mots pour chaque individu). La seconde catégorie de variables dépendantes est constituée par la valeur d'imagerie des mots dans chaque langue (Questionnaire de valeur d'imagerie en français et en créole) et le temps de réponse pour chaque mot (Enregistrement de la passation des questionnaires de valeur d'imagerie). Ces dernières sont les principales données de ce travail et nous analyserons plus particulièrement la valeur d'imagerie et le temps de réponse en fonction de la langue et de nos variables indépendantes que sont le genre, le milieu social, l'environnement de résidence des sujets et le champ lexical des mots.

#### **V.2.4. OUTILS STATISTIQUES**

L'analyse statistique des données tente, dans un premier temps, d'homogénéiser notre population et de valider les jugements des sujets, et dans un deuxième temps, d'étudier la valeur d'imagerie et le temps de réponse en fonction de la langue et des facteurs individuels. Différentes précautions ont été utilisées en vue d'homogénéiser notre population :

- 1) Concernant la compétence en créole, les sujets ayant un niveau trop éloigné de la moyenne du groupe ne seront pas pris en considération. Ainsi, seuls les sujets dont le niveau de compétence est compris entre la moyenne, plus ou moins deux fois l'écart type, participeront à la recherche.
- 2) Concernant le style cognitif, nous conserverons dans notre analyse uniquement les sujets dont les performances verbales et imagées sont comprises entre plus ou moins deux fois l'écart type par rapport à la moyenne.
- 3) Concernant la fréquence d'usage, les mots dont la fréquence moyenne est trop éloignée de la moyenne générale seront également exclus de la recherche en utilisant le même principe que précédemment.
- 4) Concernant la comparaison sémantique des mots, seuls les termes dont le pourcentage d'adéquation ne sera pas trop éloigné de la moyenne seront conservés (Plus ou moins deux fois l'écart type)
- 5) Concernant la fidélité intrajuge : la réévaluation de douze mots pour chaque juge dans chacun des questionnaires permet de vérifier la fidélité intrajuge. Une ANOVA à un facteur : valeur (deux modalités : premier jugement, deuxième jugement) a permis d'étudier la stabilité de jugement de notre population.
- 6) Concernant la fidélité interjuge : la valeur d'imagerie des mots en français obtenue dans cette étude est comparée aux résultats obtenues dans d'autres études en langue française. Cette démarche tente de vérifier la fidélité des jugements interjuges en langue française essentiellement, car en créole, aucune donnée n'est disponible.

Ensuite, l'impact de la langue sur la valeur d'imagerie des mots et les temps de réponse ont nécessité plusieurs analyses de variance (ANOVA à mesures répétées) à un et à deux facteurs. Concernant la valeur d'imagerie, cinq analyses de variance ont été effectuées :

- 1) Analyse de variance de la valeur d'imagerie en fonction de la langue : ANOVA à mesure répétées à un facteur : langue (deux modalités : français, créole).
- 2) Analyse de variance de la valeur d'imagerie en fonction de la langue et du genre : ANOVA à mesures répétées à deux facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et genre (deux modalités : masculin, féminin).
- 3) Analyse de variance de la valeur d'imagerie en fonction de la langue et du milieu social : ANOVA à mesures répétées à deux facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et milieu (deux modalités : favorisé, défavorisé).
- 4) Analyse de variance de la valeur d'imagerie en fonction de la langue et de l'environnement : ANOVA à mesures répétées à deux facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et environnement (deux modalités : rural, urbain)
- 5) Analyse de variance de la valeur d'imagerie en fonction de la langue et du champ lexical : ANOVA à mesures répétées à deux facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et champ lexical (trois modalités : concret, action, abstrait).

Concernant le temps de réponse en fonction de la langue, de la valeur d'imagerie et de la fréquence d'usage, trois analyses statistiques ont été réalisées : Une Analyse de variance à mesures répétées à un facteur : langue (deux modalités : français, créole) sur les temps de réponse des sujets ; Une Analyse de variance à un facteur : valeur d'imagerie (sept modalités : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sur les temps de réponse en français et en créole ; et Une Analyse de variance à un facteur : fréquence d'usage (sept modalités : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sur les temps de réponse en français et en créole.

Les différences seront considérées comme significativement différentes à partir d'un seuil de significativité inférieur ou égal à .05 ( $p \leq .05$ ). Lorsque les analyses de variance révéleront une différence significative en fonction des différents facteurs, nous effectuerons des tests post-hocs afin de comparer chacune des différentes modalités entre elles (Test de Scheffé).

### **V.3. RESULTATS**

#### **V.3.1. CARACTERISTIQUES GENERALES**

Dans un premier temps, nous présentons les résultats qui nous permettent d'attester de l'homogénéité des caractéristiques notre population et de la fidélité de ses jugements. Les résultats obtenus par notre population au questionnaire de style cognitif et au test en créole sont illustrés ci-dessous :

**- Tableau 12 : Résultats du questionnaire de style cognitif et du test en créole**

Sujets	Genre	Milieu	Environnement	Age	Style cognitif		Compétence en créole	
					Verbal	Imagé		
1	2	2	2	24	16	13	69	
2	1	2	2	24	13	14	83	
3	1	2	1	23	15	15	81	
4	1	1	1	24	15	12	69	
5	1	2	1	25	9	16	78	
6	1	1	1	26	15	11	82	
7	1	2	1	27	15	11	78	
8	1	2	2	21	15	17	87	
9	1	2	2	22	6	13	86	
10	1	1	1	25	13	14	79	
11	1	2	2	21	11	15	87	
12	1	2	1	19	10	15	74	
13	2	1	1	22	11	17	91	
14	1	1	1	24	14	15	85	
15	1	2	1	24	13	13	83	
16	2	2	2	24	11	16	77	
17	1	1	2	24	12	14	71	
18	1	2	2	23	8	13	86	
19	2	2	1	21	12	17	69	
20	2	1	1	21	16	11	72	
21	2	1	2	22	7	14	65	
22	2	1	1	23	8	12	68	
23	2	1	1	21	14	11	81	
24	1	1	1	22	6	13	75	
25	2	1	2	20	9	15	70	
26	2	1	2	21	14	16	73	
27	1	1	2	24	7	16	75	
28	2	2	1	25	5	16	73	
29	1	1	2	26	16	16	78	
				<b>Moyennes</b>	23.034	11.586	14.172	77.413
				<b>Ecarts Types</b>	1.954	3.438	1.928	6.889



La démarche utilisée pour uniformiser l'âge, le style cognitif et le niveau de compétence en créole consiste à exclure les sujets qui ont des performances supérieures ou inférieures à deux fois l'écart type par rapport à la moyenne (Moyenne - deux écarts types < Valeur > Moyenne + deux écarts types). Ainsi, l'âge des sujets doit être compris entre 19 et 27 ; le style verbal entre 4.71 et 18.46 ; le style imagé entre 10.32 et 18.03 ; et la compétence en créole entre 63.64 et 91.19. L'ensemble des sujets ayant un âge et des performances comprises entre ces limites, on peut en déduire que notre population ne témoigne pas de différence au niveau de l'âge, du style cognitif et des compétences en créole. Ces facteurs ne devraient donc pas influencer la valeur d'imagerie dans chacune des langues. Concernant la fidélité intrajuge de notre population, une analyse de variance à un facteur : valeur (deux modalités : 1<sup>er</sup> jugement, 2<sup>ème</sup> jugement) a étudié la différence entre les valeurs attribuées une première fois aux mots et celles attribuées la seconde fois dans chaque test. Les résultats ne relèvent aucune différence significative entre les valeurs du premier jugement et celles du second pour l'ensemble des questionnaires ( $F(1.347) = .86$  ;  $p = .3553$  ;  $p > .05$ ). Les valeurs redonnées aux 348 mots répétés ne se distinguent pas des premières valeurs attribuées. On peut déduire de ce résultat que, dans l'ensemble, le jugement de notre population apparaît comme relativement stable et homogène.

Concernant la fidélité interjuge sur 72 mots appartenant à la liste de HOGENRAAD (1981), 36 valeurs correspondent aux valeurs de cette étude, 27 sont supérieures aux données antérieures et 9 sont inférieures<sup>33</sup>. Ainsi, la moitié des valeurs données par nos sujets correspond à celles données dans cette autre recherche. Nos sujets auraient tendance à surévaluer la valeur d'imagerie des mots en français. Nous attribuons cet écart à la date de passation de chacune des recherches (Plus de 20 ans de différence), à la spécificité de chaque individu et à celle de l'environnement dans lequel il évolue. Par exemple, un mot comme « *crabe* » dont la valeur d'imagerie est supposée être comprise entre 5.5 et 6.4 dans l'étude d'HOGENRAAD, se voit attribué par nos sujets en moyenne une valeur de 6.7. Il se peut que la valeur d'imagerie de ce mot soit supérieure car, aux Antilles, il est courant de voir des crabes et de parler de ce crustacé, notamment pendant la période de Pâques où il occupe une place importante dans un plat traditionnel. Ainsi les particularités de la Guadeloupe pourraient expliquer certains jugements plus élevés chez nos sujets pour des mots spécifiant des éléments appartenant à l'environnement guadeloupéen et à la culture antillaise comme les mots « *cocotier* », « *banane* » ou encore « *rivière* ». Certains auteurs affirment que « *le degré d'utilisation des mots pouvant varier selon le milieu géographique, climatique, socio-économique, politique ou culturel, on ne s'étonnera pas de noter des différences régionales importantes dans l'estimation des fréquences* » (Desrochers et Bergeron, 2000, p.275). Nous pensons que le même principe s'applique à la valeur d'imagerie des mots et que l'ensemble des spécificités de l'environnement du sujet influence également cette estimation.

Ensuite, nous avons analysé la fréquence des mots en français et en créole, ainsi que la comparaison sémantique afin d'exclure les mots trop peu ou trop souvent utilisés dans chaque langue, ainsi que les mots supposés équivalents qui n'auraient pas en moyenne le même sens pour nos sujets. Ainsi, les mots ayant en moyenne une valeur supérieure ou inférieure à deux fois l'écart type par rapport à la moyenne ont été écartés de la recherche. Ainsi, sur le plan de fréquence d'usage des mots en français, sur les 100 mots de la liste, la fréquence d'usage moyenne est de 4.97 (Ecart type : 0.99) et seuls les mots ayant une fréquence d'usage comprise entre 6.95 et 2.99 ont été conservés. Sur le plan de fréquence d'usage des mots en créole, sur les 100

---

<sup>33</sup> Voir Annexe 20

mots de la liste, la fréquence d'usage moyenne est de 5.01 (Ecart type : 1.21) et seuls les mots ayant une fréquence d'usage comprise entre 7 et 2.59 ont été gardés. Au niveau sémantique, la correspondance sémantique entre les mots est en moyenne de 88.47% (Ecart type : 14.94), et les mots en dessous de 58.59% ont été exclus. Au total, douze mots ont dû être écartés de l'analyse de part leur fréquence d'usage trop faible et leur différence sémantique trop élevée.

**- Tableau 13: Mots de la liste exclus**

N° des mots	Mots en français	Mots en créole	Fréquence d'usage en français	Fréquence d'usage en créole	Comparaison Sémantique (en %)
12	Vitesse	Balan	6.07	4.87	<b>48.28*</b>
22	Endurance	Diraj	4.96	<b>1.72</b>	<b>37.93</b>
28	Regard	Koudzyé	4.96	4.83	<b>51.72</b>
53	Aisselle	Anbabwa	<b>2.38</b>	3.45	72.41
55	Cabriole	Sodématé	<b>2.14</b>	<b>2.07</b>	62.07
61	Simagrée	Jèsmakak	<b>2.52</b>	3.76	86.2
65	Abeille	Mouch-a-myèl	3.41	<b>2.58</b>	75.86
73	Cil	Pwalazyé	3.1	<b>1.65</b>	96.55
78	Arnaque	Kouyonnad	4.48	5.59	<b>51.72</b>
82	Comportement	Konpòrtasyon	5	<b>1.24</b>	58.62
90	Image	Pòtré	4.9	3.21	<b>48.28</b>
93	Agression	Varaj	4.69	<b>2.14</b>	<b>41.38</b>

*\*Les valeurs hors limites sont surlignées en gras*

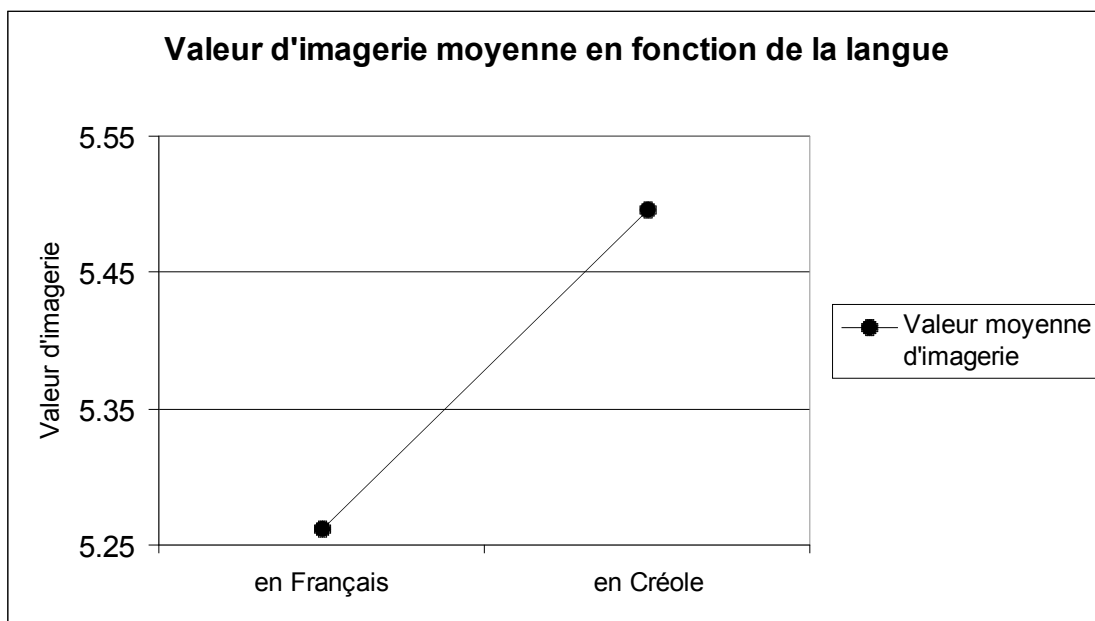
Ainsi, les 88 mots restants, en français et en créole sont relativement homogènes au niveau de leur fréquence d'usage dans chaque langue et considérés en moyenne par notre population comme ayant la même signification. Nous présentons sous la forme d'un tableau général, l'ensemble des résultats obtenus concernant les mots conservés<sup>34</sup>.

### **V.3.2. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE**

L'analyse statistique porte par la suite sur la valeur d'imagerie de 88 mots et sur le temps de réponse en fonction de la langue. La valeur d'imagerie moyenne des mots est de 5.26 en français (Ecart type : 1.89) et de 5.49 en créole (Ecart type : 1.81). L'analyse de variance à un facteur : langue (deux modalités : français, créole) révèle une différence significative de valeur d'imagerie en fonction de la langue ( $F(1,2551) = 68.74$  ;  $p = .00001$  ;  $p \leq .05$ ). La valeur d'imagerie des mots en créole est supérieure en moyenne à celle des mots en français pour l'ensemble des sujets interrogés.

<sup>34</sup> Voir Annexe 21

**- Graphique 7 : Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue**

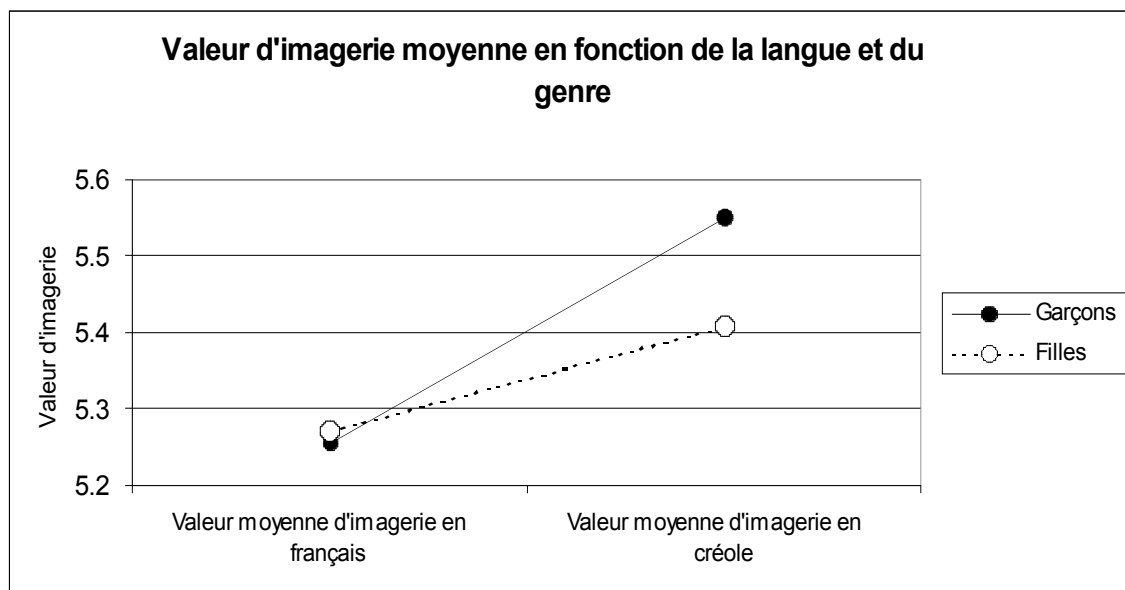


### **V.3.3. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE**

L'analyse de variance à deux facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et genre (deux modalités : masculin, féminin) sur la valeur d'imagerie des mots révèle une différence significative ( $F(1,2550) = 7.52$  ;  $p = .0062$  ;  $p \leq .05$ ).

Les tests post-hocs montrent qu'en français, la valeur d'imagerie n'est pas différente en fonction du genre (Valeur d'imagerie moyenne en français des garçons : 5.25 ; Ecart type : 1.86 ; Valeur d'imagerie moyenne en français des filles : 5.27 ; Ecart type : 1.93), alors qu'en créole, la valeur d'imagerie est différente en fonction du genre. La valeur d'imagerie moyenne en créole obtenue chez les garçons est de 5.54 (Ecart type : 1.73) et elle est supérieure à la valeur d'imagerie moyenne en créole des filles qui est de 5.40 (Ecart type : 1.92). En dernier lieu, notons que la valeur d'imagerie en créole est supérieure à la valeur d'imagerie en français chez les garçons et les filles.

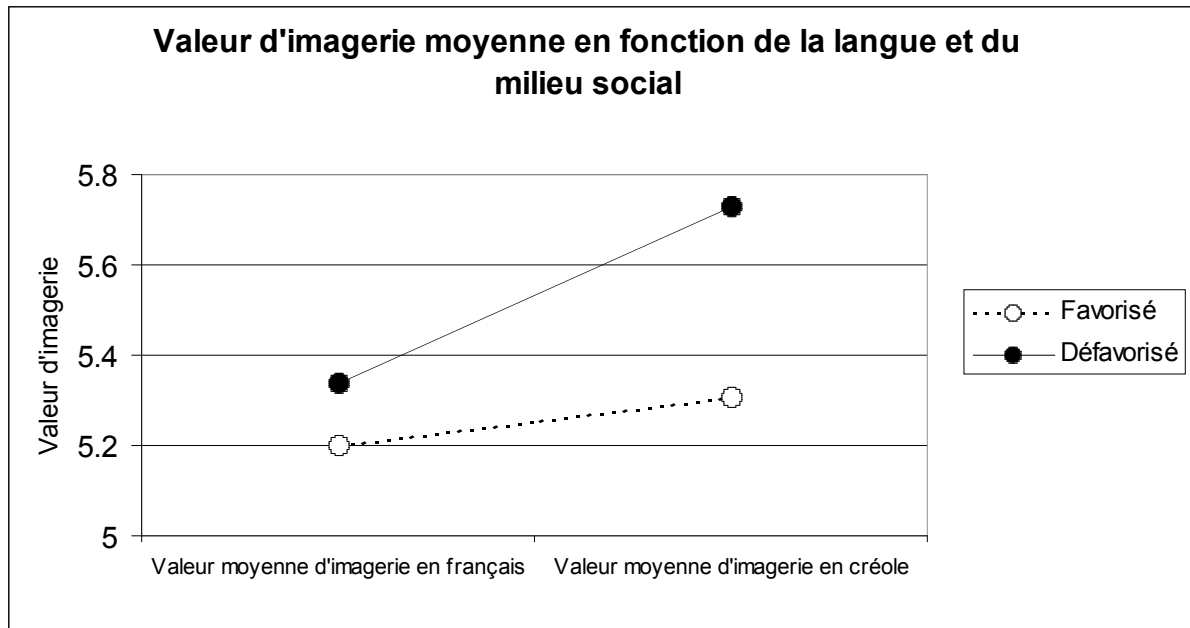
**- Graphique 8 : Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et du genre**



#### **V.3.4. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL**

L'analyse de variance en fonction des facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et milieu social d'origine (deux modalités : favorisé, défavorisé) sur la valeur d'imagerie des mots relève une différence significative ( $F(1,2550) = 25.62$  ;  $p = .00001$  ;  $p < .05$ ). Les tests post-hocs permettent de spécifier plus précisément que la valeur d'imagerie est différente en fonction de la langue en milieu favorisé (Valeur d'imagerie moyenne en français en milieu favorisé : 5.2, Ecart type : 1.85 ; Valeur d'imagerie moyenne en créole en milieu favorisé : 5.3, Ecart type : 1.77), ainsi qu'en milieu défavorisé (Valeur d'imagerie moyenne en français en milieu défavorisé : 5.33, Ecart type : 1.94 ; Valeur d'imagerie moyenne en créole en milieu défavorisé : 5.72, Ecart type : 1.83). Une différence significative apparaît également au niveau de la valeur d'imagerie en fonction du milieu dans chaque langue, et en milieu défavorisé la valeur d'imagerie moyenne en français et en créole est supérieure à la valeur d'imagerie moyenne obtenue en milieu favorisé.

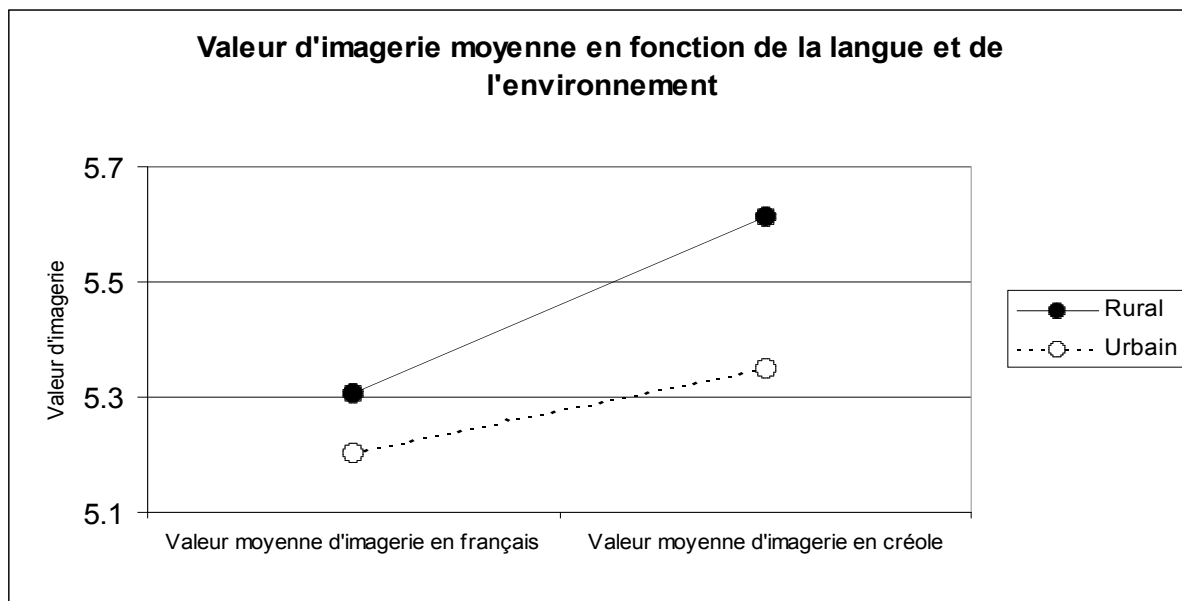
**- Graphique 9 : Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et du milieu social**



**V.3.5. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DE L'ENVIRONNEMENT**

L'analyse de la valeur d'imagerie en fonction de la langue et de l'environnement de résidence des sujets révèle une différence significative ( $F(1,2550) = 7.80$  ;  $p = .0053$  ;  $p \leq .05$ ). Les tests post-hocs montrent que la valeur d'imagerie moyenne en français n'est pas différente en fonction de l'environnement (Valeur d'imagerie moyenne en français en milieu rural : 5.3 ; Ecart type : 1.89 ; Valeur d'imagerie moyenne en français en milieu urbain : 5.2 ; Ecart type : 1.89). Par contre en créole, la valeur d'imagerie moyenne est différente en fonction de l'environnement (Valeur d'imagerie moyenne en créole en milieu rural : 5.61 ; Ecart type : 1.76 ; Valeur d'imagerie moyenne en créole en milieu urbain : 5.35 ; Ecart type : 1.86). La valeur d'imagerie moyenne en créole en milieu rural est significativement supérieure aux trois autres valeurs d'imagerie moyenne en fonction de la langue et de l'environnement.

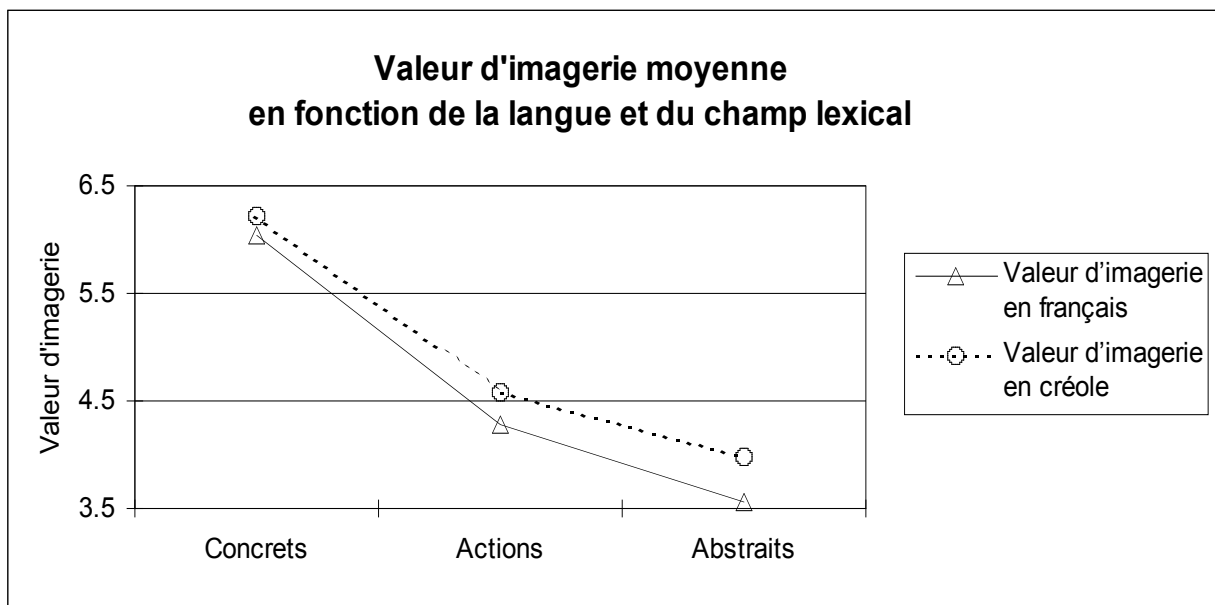
**- Graphique 10 : Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et de l'environnement de résidence**



**V.3.6. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU CHAMP LEXICAL**

L'analyse de variance à deux facteurs : langue (deux modalités : français, créole) et champ lexical (trois modalités : concret, action, abstrait) sur la valeur d'imagerie des mots relève une différence significative ( $F(2,2549) = 8.29$  ;  $p = .0003$  ;  $p \leq .05$ ). Les tests post-hocs montrent que l'ensemble des valeurs d'imagerie moyenne se distingue en fonction de la langue et du champ lexical. Pour les mots concrets, la valeur d'imagerie moyenne en créole est supérieure à la valeur d'imagerie moyenne en français (Valeur d'imagerie moyenne en créole pour les mots concrets : 6.22 , Ecart type : 1.16 ; Valeur d'imagerie moyenne en français pour les mots concrets : 6.07 , Ecart type : 1.32). La valeur d'imagerie moyenne des mots créoles représentant des actions est supérieure à celles des mots équivalents en français (Valeur d'imagerie moyenne en créole pour les actions : 4.59 , Ecart type : 1.99 ; Valeur d'imagerie moyenne en français pour les actions : 4.28 , Ecart type : 1.87). Et enfin, pour les mots abstraits la valeur d'imagerie moyenne en créole est supérieure à celle relevée en français (Valeur d'imagerie moyenne en créole pour les mots abstraits : 4 , Ecart type : 2.02 ; Valeur d'imagerie moyenne en français pour les mots abstraits : 3.57 , Ecart type : 1.88). A noter également une différence en français et en créole au niveau de la valeur d'imagerie moyenne des mots regroupés dans chaque champ lexical. Les mots appartenant au champ concret obtiennent en moyenne une valeur d'imagerie supérieure aux mots appartenant au champ lexical des actions, qui eux-mêmes ont en moyenne une valeur supérieure aux mots abstraits.

**- Graphique 11 : Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et du champ lexical**



### **V.3.7. TEMPS DE REPONSE EN FONCTION DE LA LANGUE**

La langue n'apparaît pas en général comme un facteur qui influence le temps de réponse des sujets (Temps de réponse moyen en français : 2.19, Ecart type : 1.19 ; Temps de réponse moyen en créole : 2.22, Ecart type : 1.18). L'analyse de variance à un facteur : langue (deux modalités : français, créole) sur les temps de réponses des sujets ne révèle pas de différence significative ( $F(1,2551) = 1.65$ ;  $p = .1993$ ;  $p > .05$ ). Nous poursuivons l'analyse statistique concernant les temps de réponse en fonction de la valeur d'imagerie et de la fréquence d'usage, en analysant chaque langue indépendamment de l'autre car la langue n'a pas, au départ, d'impact sur le temps de réponse moyen.

### **V.3.8. TEMPS DE REPONSE EN FONCTION DE LA VALEUR D'IMAGERIE DES MOTS**

En français, l'analyse de variance à un facteur : valeur d'imagerie (sept modalités : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sur les temps de réponse en français révèle une différence significative ( $F(6,2545) = 248.55$ ;  $p = 0.0001$ ;  $p < .05$ ). Les temps de réponse des sujets en français varient en fonction de la valeur d'imagerie attribuée aux mots. Il apparaît que le temps de réponse moyen des sujets pour les mots dont la valeur d'imagerie est élevée, est inférieur au temps de réponse moyen des sujets pour les mots ayant obtenus une faible valeur d'imagerie.

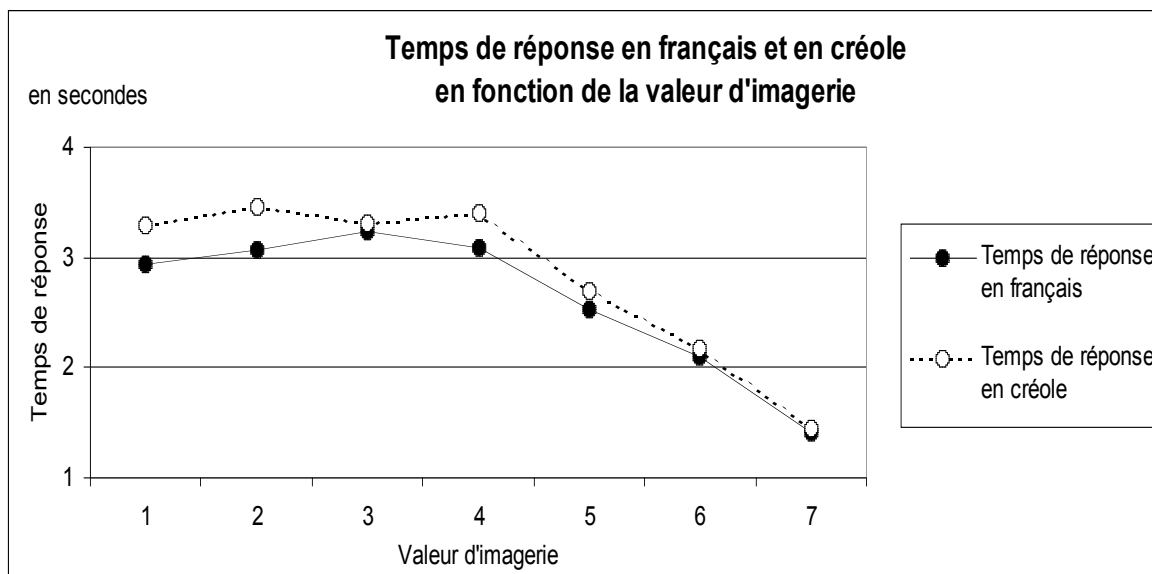
Ainsi, la valeur 7 (Temps de réponse moyen en secondes :  $TR = 1.41$ ) : est donnée plus rapidement que la valeur 6 ( $TR = 2.09$ ). Cette dernière est elle-même donnée plus rapidement que la valeur 5 ( $TR = 2.53$ ), qui, elle aussi, est donnée également plus rapidement que la valeur 4 ( $TR = 3.08$ ). Ensuite les valeurs 4, 3 ( $TR = 3.23$ ), 2 ( $TR = 3.06$ ) et 1 ( $TR = 2.93$ ) n'obtiennent pas un temps de réponse significativement différent et elles ne

se distinguent pas entre elles. Ainsi, concernant les mots français, les temps de réponse augmentent de manière significative de valeur 7 jusqu'à la valeur 4. Ensuite, pour les valeurs données de 1 à 4, les temps sont relativement similaires.

En créole, l'analyse de variance à un facteur : valeur d'imagerie (sept modalités : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sur les temps de réponse en créole révèle une différence significative ( $F(6,2545) = 364.86$ ;  $p = 0.0001$  ;  $p < .05$ ). Les temps de réponse en créole varient en fonction de la valeur d'imagerie attribuée aux mots. Les temps de réponse des sujets pour les mots fortement imagés sont inférieurs aux temps de réponses pour les mots dont la valeur d'imagerie est faible.

Ainsi, la valeur 7 (TR = 1.44) est donnée plus rapidement que la valeur 6 (TR = 2.17), qui elle-même est donnée plus rapidement que la valeur 5 (TR = 2.70), cette dernière étant également donnée plus rapidement que la valeur 4 (TR = 3.40). Ensuite, concernant les valeurs 4, 3 (TR = 3.30), 2 (TR = 3.46) et 1 (TR = 3.29), les temps de réponses ne se distinguent pas entre eux. Pour les mots créoles, de manière analogue aux mots français, les temps de réponse des sujets pour évaluer la valeur d'imagerie d'un mot augmentent entre la valeur 7 et 4, et ils ne se distinguent pas de la valeur 4 à la valeur 1.

**- Graphique 12 : Temps de réponse en français et en créole en fonction de la valeur d'imagerie des mots**

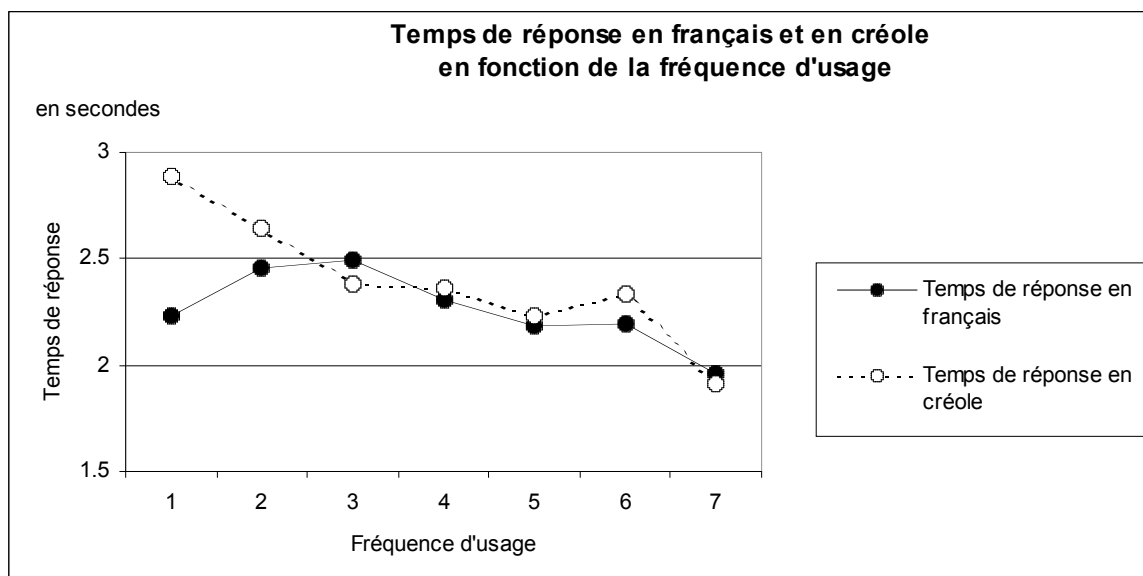




### V.3.9. TEMPS DE REPONSE EN FONCTION DE LA FREQUENCE D'USAGE DES MOTS

Concernant les mots de la langue française, l'analyse de variance à un facteur : fréquence d'usage (sept modalités : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sur le temps de réponse des sujets en français relève une différence significative ( $F(6,2545) = 9.91$  ;  $p = .00001$  ;  $p < .05$ ). Les temps de réponse en français varient en fonction de la fréquence d'usage des mots français. Les temps de réponse pour les mots ayant obtenu une fréquence d'usage de 7 (Temps de réponse moyen en secondes :  $TR = 1.95$ ) sont significativement inférieurs aux temps de réponse pour les mots ayant une fréquence d'usage de 4 ( $TR = 2.30$ ), de 3 ( $TR = 2.49$ ) et de 2 ( $TR = 2.45$ ). Par contre, les temps de réponse pour les autres fréquences d'usage ne se distinguent pas des temps de réponse obtenus pour les quatre valeurs précédentes. Ainsi, les temps de réponse pour les mots ayant une fréquence d'usage de 5 ( $TR = 2.18$ ), de 6 ( $TR = 2.19$ ) et de 1 ( $TR = 2.22$ ) ne sont pas différents entre eux, ni des temps de réponse obtenus pour les fréquences d'usage de 7, 4, 3 et 2. Concernant les mots de la langue créole, l'analyse de variance à un facteur : fréquence d'usage (sept modalités : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sur le temps de réponse des sujets en français relève une différence significative ( $F(6,2545) = 21.18$  ;  $p = .00001$  ;  $p < .05$ ). Les temps de réponse en créole varient en fonction de la fréquence d'usage des mots créoles. Les temps de réponse pour les mots ayant obtenus une fréquence d'usage de 7 ( $TR = 1.91$ ) sont significativement inférieurs aux autres temps de réponse pour chaque fréquence d'usage. A l'inverse, les temps de réponse pour les mots ayant une fréquence d'usage de 1 ( $TR = 2.88$ ) sont supérieures à l'ensemble des autres temps de réponse pour chaque fréquence d'usage, sauf pour la fréquence d'usage de 2 ( $TR = 2.64$ ). Cette dernière a, quant à elle, obtenu un temps de réponse moyen supérieur au temps de réponse pour les mots ayant une fréquence d'usage de 5 ( $TR = 2.23$ ). Par ailleurs, les temps de réponse pour les mots d'une fréquence d'usage 6 ( $TR = 2.33$ ), de 4 ( $TR = 2.36$ ) et de 3 ( $TR = 2.37$ ) ne se distinguent pas entre eux. De plus, ils sont tous respectivement inférieurs au temps de réponse pour les mots d'une fréquence d'usage de 1 et supérieurs au temps de réponse pour les mots ayant obtenus une fréquence d'usage de 7.

**- Graphique 13 : Temps de réponse en français et en créole en fonction de la fréquence d'usage des mots**



Nous terminons ici cette partie consacrée à la présentation de l'ensemble des résultats. Nous avons relevé, d'une part, certains effets de la langue sur la valeur d'imagerie des mots chez une population estudiantine antillaise, et notamment en fonction du genre, du milieu et de l'environnement. D'autre part, les temps de réponse des sujets au questionnaire de valeur d'imagerie ne sont pas influencés par la langue, mais ils varient en fonction de la valeur d'imagerie attribuée et de la fréquence d'usage des mots, quelle que soit la langue utilisée. Nous discutons par la suite ces résultats.

#### **V.4. DISCUSSION**

L'objectif principal de ce travail était d'évaluer et de comparer la valeur d'imagerie d'une liste de mots en créole et en français auprès d'une population bilingue antillaise. L'analyse des résultats confirme en grande partie nos hypothèses de travail. D'une part, les mots en créole ont en moyenne une valeur d'imagerie plus élevée que ceux en français, et cet impact est plus marqué chez les garçons, les individus issus de milieux défavorisés et ceux résidant à la campagne. D'autre part, les temps de réponse diffèrent en fonction de la valeur d'imagerie et de la fréquence d'usage des mots. Mais avant de développer ces résultats, la démarche méthodologique et expérimentale développée dans ce travail consistait dans un premier temps à homogénéiser différents paramètres au sein de notre population d'étude et de notre liste de mots afin qu'ils n'interagissent pas avec les résultats de cette recherche. Ce premier niveau d'analyse a permis d'attester de l'homogénéité de nos sujets au niveau de l'âge, des compétences en créole et du style cognitif, mais aussi au niveau de la fréquence d'usage des mots et de leur comparaison sémantique.

Les étudiants ayant participé à cette recherche ne présentent pas de différence importante au niveau de l'âge, des compétences en créole et du style cognitif. L'âge pouvant influencer le développement des processus cognitifs d'imagerie mentale (Kosslyn, 1980 ; Chevalier, 1995 ; Roure & coll., 1999), ce facteur ne devrait pas interagir avec les résultats de ce travail. Concernant le style cognitif des individus, l'utilisation plus ou moins habituelle de l'imagerie et la vivacité des représentations visuelles sont relativement équivalentes chez nos sujets. Ces facteurs sont considérés comme importants dans l'étude des images mentales (Paivio, 1971 ; Grebot, 2000 ; Annett, 2002), et ils ne devraient pas influencer les réponses données par les sujets. Le niveau de compétence linguistique dans la seconde langue influençant la capacité à comprendre les mots et les énoncés d'une langue et l'élaboration d'une représentation sémantique (Fodor et Pylyshyn, 2002 ; Terauchi et Hyodo, 1993) et, par conséquent la capacité à élaborer une image mentale à partir de la représentation sémantique, l'homogénéité des compétences en créole de nos sujets garantit, d'une certaine manière, la compréhension de chaque mot par l'ensemble de notre population d'étude. Autrement dit, dans chaque langue, les sujets pourront accéder aux représentations sémantiques et à la signification de chaque mot, nécessaires en vue d'élaboration une image mentale visuelle appropriée de ce mot en mémoire de travail en l'absence de perception directe avec l'objet à se représenter.

Les questionnaires de fréquence d'usage des mots en français et en créole ont permis de repérer, dans notre liste de départ, les mots peu utilisés dans le bain linguistique des sujets. La fréquence d'usage d'un mot pouvant influencer son traitement perceptivo-cognitif (Desrochers et Bergeron, 2000), les mots très peu

employés sont des obstacles à la compréhension du terme et à l'élaboration d'une image mentale. Ils ont donc été écartés de l'analyse. Par exemple, le mot « *cabriole* » en français et le mot « *varaj* » en créole ont été exclus de la liste car leur fréquence d'usage moyenne de 2.14 était trop faible par rapport à celle des autres mots. La fréquence d'usage des mots de la liste ne devrait pas, théoriquement, constituer une limite à la compréhension des mots pour notre population.

Il nous paraissait également nécessaire de comparer la valeur d'imagerie de mots dans chacune des langues qui avaient le même sens, la même représentation sémantique pour les individus interrogés. C'est pourquoi certains mots ayant reçu un faible pourcentage d'adéquation sémantique ont été écartés de l'analyse car ces termes dans chaque langue ne signifiaient pas exactement la même chose pour nos sujets. Par exemple, le mot français « *vitesse* » avait, au départ, comme paire en créole le mot « *balan* ». Mais la comparaison sémantique révèle que seul 48,28 % des sujets considèrent que ces deux mots ont le même sens. Le mot créole « *balan* » correspondrait pour nos sujets plus au sens du mot français « *élan* ». La définition du mot français « *regard* » ne concorderait qu'à 51,72 % avec celle du mot « *koudzyé* » qui évoque plutôt, toujours d'après les sujets évalués, un bref coup d'œil, souvent méchant, jeté à quelqu'un. A la suite de ces différentes précautions méthodologiques, la liste de 100 mots a dû être allégée de 12 mots. Les 88 mots en français et en créole restant correspondent sur le plan sémantique à 92 % pour notre population d'étude. Ainsi, les mots français et créoles de notre liste apparaissent dans le bain linguistique des sujets évalués et ils possèdent relativement la même signification.

Par ailleurs, le genre, les milieux sociaux et les types d'environnement de résidence étaient représentés équitablement dans notre population d'étude. Cette répartition permet, d'une part, sur le plan général, de ne pas attribuer les résultats de notre recherche à une plus forte proportion d'individus ayant des caractéristiques sociales particulières, et d'autre part, d'approfondir l'étude l'impact de la langue sur la valeur d'imagerie des mots en fonction de ces variables indépendantes et de comparer un même nombre d'individus en fonction de chacune des modalités. Nous pouvons désormais discuter les résultats obtenus concernant la valeur d'imagerie des mots et le temps de réponse des sujets en affirmant, d'une part, que notre population d'étude ne présente pas de différence importante au niveau de l'âge, de compétences linguistiques en créole, du style cognitif, du genre, du milieu social d'origine, de l'environnement de résidence, et d'autre part, que les mots sont relativement utilisés avec la même fréquence et qu'ils correspondent sur le plan sémantique.

L'analyse de variance à un facteur : langue (deux modalités : français, créole) sur la valeur d'imagerie des mots apparaît une différence significative. Les mots créoles ont, en moyenne, une valeur d'imagerie plus élevée comparativement à leurs paires en français chez notre population. Ce résultat confirme notre première hypothèse de travail et les mots en créole sont plus imagés ou plus imageant que les mots en français pour des étudiants antillais bilingues français/créole en Guadeloupe. L'aspect imagé du créole a pu être mis en évidence à l'aide des critères psychométriques de la mesure en psychologie, ainsi que le caractère visuel et spécifique de son système de représentation. Les mots créoles ont effectivement une plus grande capacité que les mots français à susciter l'évocation d'images visuelles chez des individus bilingues français/créole, comme le certifiaient plusieurs travaux sociolinguistiques et linguistiques antérieurs (Ludwig, 1996 ; Michelot, 2000 ; Gabali, s.d.).

Sur le plan cognitif, ce résultat dénote une capacité différente des mots, équivalents sur le plan sémantique, appartenant à deux langues distinctes, à activer une représentation visuelle dans la mémoire de travail de sujets bilingues. L'activation d'images visuelles au sein du buffer visuel à partir d'un stimulus verbal de type auditif varie en fonction de la langue. Autrement dit, le code linguistique utilisé influence les opérations cognitives d'imagerie visuelle dans le traitement de matériels verbaux chez des individus bilingues français/créole. Les mots créoles témoignent d'une plus grande capacité à susciter l'évocation d'une image visuelle que les mots français. Ce résultat interroge la nature de la représentation sémantique dans chacune des langues. Une langue orale apprise de manière informelle, comparativement à une langue enseignée et écrite, pourrait reposer sur un système de représentation mentale plus concret et plus imagé. Les mots en créole évoqueraient directement des représentations analogiques, et les mots en français susciteraient en premier lieu des représentations sémantiques. La nature même de la représentation du mot serait différente dans chaque langue.

Un individu bilingue, maîtrisant l'usage de ces deux langues, mais ne sachant écrire et lire que dans une seule des deux langues qu'ils parlent, engendre le développement de capacités cognitives particulières dépendantes des expériences dans chacune des langues. Le traitement de l'information, la compréhension et les stratégies cognitives seraient spécifiques dans chacune des langues. Les résultats obtenus peuvent être interprétés comme une mise en jeu particulière et une capacité spécifique des processus d'imagerie visuelle dans chaque langue. En français, les stratégies cognitives de compréhension sont principalement de type analytique et sollicitent majoritairement la mémoire sémantique, alors qu'en créole la compréhension pourrait reposer plus particulièrement sur un mode de fonctionnement analogique et sur une participation active de l'imagerie visuelle dans la construction du sens.

Une langue imagée par définition exprime des idées à l'aide d'images. C'est l'image qui permet d'inférer du sens à l'énoncé, et non l'inverse. Dans la compréhension d'une langue imagée, les processus d'imagerie mentale ne peuvent plus être considérés comme optionnels et dépendants des représentations sémantiques comme dans la compréhension de langues européennes (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997 ; Bideaud et Courbois, 1998a). Au contraire, ces processus cognitifs sont nécessaires car la construction de la signification s'appuie sur l'image. La compréhension d'un énoncé dans une langue imagée demande, en premier lieu, l'élaboration d'une représentation imagée sur laquelle peut se construire, ensuite, une représentation sémantique. Nous expliquons donc la différence relevée au niveau de la valeur d'imagerie des mots en français et en créole dans ce travail par la construction d'un système spécifique de représentation dans chaque code chez les individus bilingues interrogés. En créole, les mots évoquent plus facilement des images que les mots en français car le système de représentation en créole est plus de type analogique que le système de représentation élaboré en français.

Dans la situation de diglossie qui caractérise celles des Antilles françaises, la langue vernaculaire et la langue officielle occupent des statuts différents et des places particulières dans la vie des individus en fonction du genre, du milieu social d'origine, de l'environnement de résidence des sujets. L'hypothèse de départ prévoyait une valeur d'imagerie des mots en créole supérieure aux mots en français, mais aussi un impact plus marqué du créole sur la valeur d'imagerie chez les garçons, les individus issus de milieux défavorisés et ceux résidant à la campagne. Ces personnes sont généralement plus en contact avec le créole et soumis à un

apprentissage précoce et simultané des deux langues. Tandis que les filles, les individus de milieu favorisé et les citadins sont moins en contact avec la langue vernaculaire, et de ce fait, l'apprentissage des langues est plus de type consécutif, le créole étant appris et parlé après le français.

Le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme consécutif correspondent respectivement à une « *exposition aux deux langues dès la naissance* » et à un « *apprentissage de la deuxième langue après avoir intégré une première langue* » (Demont, 2001, p.275). La théorie socio-cognitive en milieu culturel de BANDURA (1980, 2002) prévoit des différences interculturelles entre les individus de cultures différentes et des différences intraculturelles entre les individus d'une même culture. Les facteurs sociaux individuels conditionnent les expériences et les apprentissages dans chaque langue, ainsi que le bain linguistique de chaque personne et la construction d'un biculturalisme. A la question : est-ce que les mots en français et en créole évoquent pour vous la même image, les sujets répondent en moyenne par l'affirmatif à 84 %. Ce résultat indique, d'une part, que quelques mots sont associés à une image différente dans chaque langue prouvant l'existence d'un biculturalisme chez nos sujets, et d'autre part, que l'impact de la langue pourrait se situer plus au niveau du processus de génération de l'image mentale de type visuel, que de l'image en tant que telle. Il s'agit maintenant de s'intéresser au caractère électif ou général des effets additifs du créole sur la valeur d'imagerie des mots en s'intéressant à l'interaction de la langue et des différentes variables indépendantes sélectionnées dans ce travail.

Concernant le genre des individus, l'analyse de variance fait apparaître des effets significatifs sur la valeur d'imagerie des mots. Premièrement, le genre n'influence pas la valeur d'imagerie des mots en français, alors qu'en créole, la valeur d'imagerie moyenne des mots est supérieure chez les garçons. Deuxièmement, pour les garçons et les filles, la valeur d'imagerie des mots en créole est supérieure à celle des mots en français. Ainsi, les mots en créole sont plus imagés que les mots en français quel que soit le genre des sujets, et cette supériorité imagée des mots créoles est plus marquée chez les garçons que chez les filles. Ce résultat confirme notre hypothèse de travail n°2 et les effets additifs du créole sur la valeur d'imagerie des mots sont plus importants chez les individus qui ont un statut sociolinguistique plus favorable à l'apprentissage et à l'utilisation du créole.

Le fait que les mots créoles aient obtenu une valeur d'imagerie plus élevée que les mots français, aussi bien chez les garçons que chez les filles, nous conforte dans l'idée que la langue créole s'appuie sur un système de représentation plus analogique et imagé que celui de la langue française. La supériorité des garçons en créole marque l'existence d'un développement spécifique des capacités d'imagerie visuelle et des associations entre un mot et son image en fonction de la langue et du genre dans une situation de diglossie.

Concernant les facteurs langue et milieu social d'origine, l'analyse de variance relève des effets significatifs sur la valeur d'imagerie des mots. Il apparaît en premier lieu que la valeur d'imagerie moyenne des mots créoles est supérieure celle des mots français pour les individus issus de milieux sociaux défavorisés, ainsi que pour les individus issus de milieux favorisés. La langue créole conserve ici sa supériorité imagée vis-à-vis de la langue française. En second lieu, nous relevons en français, une valeur d'imagerie plus élevée en milieu défavorisé comparativement à la valeur moyenne obtenue en milieu favorisé. La valeur d'imagerie des mots français est plus élevée pour les sujets issus de milieux défavorisés comparativement à celle obtenue en milieu favorisé.

Cette valeur d'imagerie des mots en langue officielle qui diffère en fonction du milieu social d'origine pourrait s'expliquer par l'élaboration de système de représentation distinct en fonction du milieu social et de l'environnement familial des sujets. En milieu défavorisé, l'importance de l'aspect concret et du présent dans l'éducation pourrait engendrer la construction d'un système de représentation plus analogique, ancré dans la réalité et constitué en grande partie de représentations imagées. Alors qu'en milieu favorisé où l'aspect abstrait et l'avenir sont des valeurs importantes et principales dans l'éducation parentale, la construction d'un système de représentation plus abstrait et verbal pourrait être encouragé et développé (Forquin, 1990). Les expériences individuelles et l'environnement structurant le développement de l'individu sur le plan physique, intellectuel, culturel, le milieu social d'origine pourraient expliquer la supériorité constatée de la valeur d'imagerie des mots français en milieu défavorisé comparativement aux résultats obtenus en milieu favorisé.

Concernant la valeur d'imagerie des mots en créole, elle est supérieure à celle des mots français quel que soit le milieu social des individus, et cet effet est plus marqué en milieu défavorisé. Les mots créoles ont une valeur d'imagerie plus élevée pour les sujets issus de milieux défavorisés comparativement aux sujets de milieux favorisés. En Guadeloupe, le milieu social détermine une certaine pratique de la langue créole et plus un individu est amené à être en contact avec cette langue, plus les mots ont une valeur d'imagerie importante. Ce résultat confirme qu'une langue orale et vernaculaire évoque plus facilement des images visuelles qu'une langue écrite et officielle chez un individu bilingue en situation de diglossie. La capacité à élaborer une image mentale à partir d'un mot apparaît comme différente chez nos sujets, d'une part, en fonction de la langue car l'une est orale et l'autre écrite, et d'autre part, en fonction du milieu social d'origine car celui-ci induit la construction d'un système de représentation plus de type verbal ou imagé.

L'analyse statistique concernant l'impact de la langue et de l'environnement de résidence sur la valeur d'imagerie des mots relève un effet significatif. Premièrement, la valeur d'imagerie moyenne des mots en français n'est pas différente en fonction de l'environnement. Les mots de la langue officielle semblent dotés, en moyenne, d'une même capacité à susciter des images visuelles pour des individus qui résident à la campagne ou à la ville. Deuxièmement, la valeur d'imagerie moyenne des mots créoles est supérieure à celle des mots français quel que soit l'environnement de résidence des individus. Les mots créoles ont en moyenne une meilleure capacité à susciter des images visuelles que les mots en français pour les sujets résidant à la ville et à la campagne. En langue vernaculaire, les individus évalués résidant en milieu rural attribuent en moyenne une valeur d'imagerie supérieure à celles obtenues par les individus habitant en ville. Aussi, le créole est plus imagé que le français quel que soit l'environnement de résidence des sujets et l'impact de celui-ci sur l'évocation d'images visuelles est plus marqué pour les individus résidant à la campagne. Là encore, plus une personne parle et entend le créole, plus les mots de cette langue sont imagés. Cela souligne une fois de plus l'importance des représentations imagées dans le traitement de l'information verbale en créole comparativement au français.

Enfin, l'analyse statistique de la valeur d'imagerie en fonction de la langue et du champ lexical relève une interaction significative de ces deux facteurs sur les moyennes obtenues. Quels que soient les champs lexicaux auxquels appartiennent les mots, la valeur d'imagerie est toujours supérieure en créole. Les mots concrets, les actions et les mots abstraits obtiennent en moyenne une valeur d'imagerie supérieure en langue créole comparativement aux valeurs relevées en français. De plus, l'ensemble des valeurs d'imagerie des mots en fonction du champ lexical et de la langue se distingue. Il apparaît que les mots concrets ont en moyenne une

valeur d'imagerie supérieure aux mots spécifiant des actions, qui sont eux-mêmes dotés d'une valeur d'imagerie supérieure aux mots abstraits dans les deux langues. Le champ lexical et la langue influencent donc la valeur d'imagerie des mots au sein de notre population. Plus un mot tend vers l'abstraction plus sa valeur d'imagerie est faible, mais la plus grande capacité des mots créoles par rapport aux mots français, à susciter des images visuelles est conservée dans chaque champ lexical.

A ce niveau de notre exposé, deux résultats importants ont été relevés et valident nos deux premières hypothèses de travail : 1) Les mots créoles sont plus imagés que les mots français; 2) La valeur d'imagerie des mots en créole chez les garçons, les individus issus de milieux défavorisés et ceux qui résident à la campagne est supérieure respectivement à celle des filles, des sujets issus de milieux favorisés et des citadins. Les mots en créole apparaissent comme plus imagés que les mots en français et cet effet est plus fortement marqué chez les personnes susceptibles d'entendre et de parler plus précocement et fréquemment le créole.

Concernant les temps de réponse relevés lors de la passation du questionnaire de valeur d'imagerie des mots en français et en créole, l'analyse de variance ne relève pas d'effets significatifs de la langue sur les temps de réponse. L'intervalle de temps compris entre l'émission des mots et les réponses données verbalement par les individus ne varie pas en fonction de la langue. La capacité plus importante des mots créoles à susciter une image visuelle comparativement aux mots français, n'entraîne pas de conséquence sur les temps de réponse des sujets à un questionnaire de valeur d'imagerie sous format auditif.

La valeur d'imagerie étant plus élevée en créole qu'en français ne permet pas au sujet de répondre plus vite à un questionnaire d'imagerie visuelle. Ce résultat n'indique pas que le temps moyen d'activation de l'image dans le buffer visuel est identique dans chaque langue, mais qu'en moyenne, le temps moyen d'évaluation de la valeur d'imagerie d'un mot entendu n'est pas différent selon la langue. Cette durée comprend la perception auditive du mot, l'élaboration d'une représentation sémantique et/ou imagée, le jugement de sa valeur d'imagerie et l'attribution d'un chiffre verbalement. En français, le temps de réponse moyen en secondes est de 2.19 (Ecart type : 1.19) et en créole, il est de 2.22 (Ecart type : 1.18).

La similarité des temps de réflexion dans chaque langue peut être expliquée, d'une part, car il représente une opération cognitive particulière, plus longue et plus complexe pour l'individu que la simple formation d'une image, et d'autre part, par le fait qu'en créole des valeurs d'imagerie différentes ont été relevées en fonction des différentes variables indépendantes induisant des temps de réponse plus ou moins rapides pour nos sujets en créole. Nous ne développerons pas plus en profondeur l'analyse de cette variable qui ne présente aucune différence en fonction de la langue. Cependant, nous tenons à mettre en parallèle une étude qui a montré une diminution similaire de l'accessibilité des représentations dans la compréhension d'énoncés dans deux langues différentes et qui nous amène à étudier l'impact de la valeur d'imagerie et de la fréquence d'usage des mots sur les temps de réponse dans chaque langue.

Cette recherche émet l'hypothèse et démontre que les temps de réponse des individus à un test de reconnaissance de mot dans un texte augmentent en fonction de l'allongement de la distance entre le mot-cible dans le texte et le mot-test en français et en japonais. Le fait que la construction de la signification d'un texte écrit en français se fasse essentiellement de façon sémantique dans la mémoire de travail de l'individu, alors que

la compréhension des caractères japonais et chinois fait largement appel à la mémoire visuelle car ces idéogrammes sont de haute valeur figurative, n'influence pas les effets de variation du temps de réponse en fonction de l'accessibilités des représentations (Terauchi et Hyodo, 1993).

Ce résultat indique que l'implication d'opérations et de stratégies cognitives différentes dans la compréhension d'énoncés dans deux langues, n'a pas d'effet sur le temps nécessaire au sujet pour qu'il réponde. Il paraît donc nécessaire de vérifier dans chaque langue si les temps de réponse suivent les mêmes principes de fonctionnement. La valeur d'imagerie et la fréquence d'usage des mots d'une langue pouvant influencer le traitement perceptivo-cognitif d'un individu maîtrisant cette langue, et donc les temps de réponse, nous analysons l'impact de ces deux facteurs sur les temps de réponse en français et en créole.

Concernant la valeur d'imagerie des mots, les analyses de variance sur les temps de réponse au questionnaire de valeur d'imagerie en français et en créole font apparaître des différences significatives. Dans chaque langue, plus un mot a une valeur d'imagerie élevée, plus la réponse est donnée rapidement. Le temps de réponse moyen pour attribuer la valeur d'imagerie 7 à un mot est plus court que le temps de réponse moyen pour attribuer la valeur 6, et jusqu'à la valeur 4, les temps de réponse augmentent significativement. Ensuite ils se stabilisent légèrement au-dessus de 3 secondes de la valeur 4 jusqu'à la valeur 1. Plus un mot est imagé, plus une image visuelle s'active rapidement en mémoire de travail et plus l'individu donne rapidement une valeur d'imagerie élevée. A l'inverse, moins le mot est imagé, plus la valeur est attribuée tardivement. La valeur d'imagerie pouvant influencer les temps de réponse des sujets en français et en créole, on peut relever, dans chacun de ces codes linguistiques, une incidence similaire de la valeur d'imagerie des mots sur les temps de réponse à questionnaire de valeur d'imagerie. Le fonctionnement du système cognitif de l'individu dans chaque langue obéit au même principe : un individu évalue plus rapidement la valeur d'imagerie d'un mot fortement imagé que celle d'un mot faiblement imagé. Nous étendons le fait qu'un mot ayant une valeur d'imagerie élevée active plus rapidement une image mentale qu'un mot faiblement imagé, au fait qu'il permet l'attribution d'une valeur d'imagerie plus rapidement (Desrochers et Bergeron, 2000).

Concernant le facteur fréquence d'usage, les analyses de variance sur les temps de réponse relèvent des effets significatifs dans chacune des langues. Plus la fréquence d'usage d'un mot est élevée, plus la réponse donnée au questionnaire d'imagerie est rapide. Ce résultat s'explique par la familiarité des mots ayant une fréquence d'usage élevé pour les sujets interrogés et par un traitement perceptivo-cognitif qui est plus rapide que pour les mots peu employés. Cependant, les temps de réponse augmentent légèrement mais de manière systématique et significative dans chaque langue lorsque la fréquence d'usage diminue. Les temps de réponse au questionnaire de valeur d'imagerie varient moins en fonction de la fréquence d'usage des mots qu'en fonction de leur valeur d'imagerie en français et en créole. L'impact de ces facteurs sur les temps de réponse dans une langue orale et une langue écrite font apparaître des effets similaires et un principe commun : Plus un mot est imagé et fréquemment utilisé, plus un individu attribue une valeur d'imagerie à ce mot rapidement.

## **V.5. CONCLUSION**

L'objectif du présent travail était d'étudier la valeur d'imagerie de mots dans deux langues différentes auprès d'individus bilingues ayant des compétences comparables sur le plan linguistique et cognitif. Nous avons relevé



chez des étudiants antillais bilingues français/créole en Guadeloupe, sur une liste de 88 mots équivalent sémantiquement dans chaque langue, une capacité différente des mots à susciter l'évocation d'une image mentale de type visuel. Les mots de la langue créole obtiennent en moyenne une valeur d'imagerie plus élevée que les mots de la langue française, et cet effet est plus marqué chez les garçons, les individus de milieux défavorisés et ceux résidant à la campagne.

Les termes en langue vernaculaire évoquent plus facilement des images que ceux de la langue officielle, car l'apprentissage informel et oral du créole engendre la construction d'un système de représentation dans la langue qui repose principalement sur des représentations imagées et analogiques. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue conduit l'individu à développer un système de représentation de type sémantique, verbal et abstrait. Ainsi, les mots créoles sont plus imagés car ils activent en premier lieu une représentation imagée dans la mémoire de travail de l'individu, alors que les mots français ont tendance à activer dans un premier temps une représentation sémantique. Selon le modèle du double codage de PAIVIO (1971), l'individu bilingue français/créole solliciterait plus son système verbal dans le traitement de l'information verbale en français, alors que le système imagé du bilingue serait plus sollicité pour la compréhension d'énoncés verbaux en créole.

Si l'on se réfère à la théorie de BADDELEY (1993), l'emploi de termes en créole et en français ne solliciterait pas de la même manière la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial dans la mémoire de travail des individus bilingues. La mémoire de travail est constituée d'un contrôleur central qui a pour fonction de répartir les ressources cognitive de type verbal (boucle articulatoire) et imagé (calepin visuo-spatial) pour traiter et mémoriser l'information (Terauchi et Hyodo, 1993). Ce processeur central exécutif, impliqué dans la planification, la prise de décision, la résolution de problème, et certains aspects de la compréhension du langage (Pearson et Logie, 1998), pourrait distribuer différemment les ressources cognitives de l'individu bilingue sur le plan verbal et imagé dans chacune des deux langues. Cela interroge la nature des représentations sémantiques profondes dans chaque langue en situation de diglossie, ainsi que l'existence possible de stratégies cognitives distinctes dans la construction de la signification dans chaque code linguistique et la mise en jeu des processus d'imagerie visuelle.

Dans le cadre des apprentissages moteurs, les consignes verbales de type imagé sont fortement conseillées par les pédagogues, les didacticiens et les psychologues cognitifs. L'utilisation des termes imagés permet à l'apprenant d'élaborer une représentation mentale de l'action susceptible de servir de support à la planification de sa réponse motrice et à l'organisation de son action. La compréhension d'une consigne demande à l'individu d'élaborer une représentation imagée de l'action active en mémoire de travail, un modèle mental de la conduite motrice à réaliser en vue d'adopter des stratégies cognitives et d'effectuer une réponse motrice. L'image est considérée comme le pont entre langage et action. Dès lors, si les mots en créole sont plus imagés que les mots en français, une consigne verbale en créole devrait favoriser l'élaboration d'une représentation imagée de l'action, et par conséquent aider l'individu à organiser sa réponse motrice. Mais l'aspect imagé du créole peut-il également avoir une conséquence sur les performances motrices ? Une consigne en créole, comparativement à une consigne en français, peut-elle améliorer les performances motrices d'individus bilingues ?

## **VI. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LA PERFORMANCE MOTRICE**

L'étude précédente a montré que les mots en créole sont plus imagés que les mots en français chez une population estudiantine antillaise. La langue créole, orale, vernaculaire et apprise de manière informelle, repose sur un système de représentation particulier et différent de celui de la langue française, où les représentations analogiques sont plus facilement activées et associées aux stimuli linguistiques.

Ce résultat nous amène à nous interroger sur l'efficacité d'une consigne donnée en français et en créole sur les performances motrices d'individus bilingues, car l'élaboration d'une représentation imagée de la conduite à réaliser à partir d'informations verbales constitue une étape importante et déterminante dans le processus d'apprentissage moteur et l'exécution d'une performance motrice. Le présent travail rappelle, dans un premier temps, les effets additifs de l'imagerie mentale dans l'apprentissage moteur, puis, il étudie l'impact de consignes verbales données dans deux langues différentes sur les performances motrices d'étudiants antillais bilingues français/créole. Cette recherche clôture notre série d'études expérimentales concernant le bilinguisme dans les apprentissages moteurs aux Antilles françaises.

### **VI.1. INTRODUCTION**

Réaliser une action ou une succession d'actions à partir d'une consigne verbale est une activité habituelle et courante à toutes situations d'apprentissage en EPS. D'après le modèle d'analyse développé dans ce travail, ce processus d'acquisition motrice repose sur trois activités principales : le langage, l'imagerie mentale et la motricité. Le système verbal de l'apprenant traite l'information verbale en vue de construire la signification de l'énoncé. Le système imagé permet d'élaborer une représentation imagée de l'énoncé. Et enfin le système moteur de l'individu s'appuie sur ces représentations de type verbal et/ou imagé afin de programmer et d'exécuter l'action demandée.

Dans le cadre théorique élaboré au sein de ce travail, le fonctionnement de ces différents systèmes, s'effectue de manière autonome et en interrelation avec les autres. La théorie du dialogue (Coursil, 2000) spécifie l'autonomie des processus langagiers, la théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1993) et celle du double codage (Paivio, 1986) explique le fonctionnement cognitif de l'individu et l'autonomie des processus d'imagerie mentale, et enfin, la théorie de l'action située (Durand, 1999) considère le fonctionnement des processus responsables de l'action comme autonome. Chacune de ces activités donne lieu respectivement à une représentation sémantique, une représentation imagée et une performance motrice.

A la question : « *Comment les unités du langage acquièrent-elles leur capacité à évoquer des images ?* », DENIS (1979,p.235) répond qu' « *à cet égard, on n'aura guère de difficulté à admettre que la valeur d'imagerie acquise par les mots de la langue dépend de l'association répétée de ces mots avec les situations concrètes ou les objets qu'ils désignent* ». Les deux premiers produits sont de type interne, autrement dit, ils accompagnent l'activité mentale du sujet, tandis que le troisième produit est de type externe car il se caractérise par un comportement observable dans et sur le monde.

L'étude des effets de la participation d'une des activités impliquées dans l'apprentissage moteur sur les produits d'une autre constitue une direction de recherche privilégiée de type fondamental. Elle souligne l'interrelation et l'interdépendance des différents processus et leur participation commune et habituelle dans de nombreuses tâches. Par exemple, l'imagerie mentale a été analysée, d'une part, au sein du processus de compréhension, et d'autre part, dans le processus de réalisation motrice. D'un côté, de nombreuses études ont analysé l'élaboration d'images mentales dans les activités cognitives liées au traitement d'informations verbales à caractère concret et spatial (Denis, 1979, 1989, 1993 ; Annett, 1988, 1995, 2002 ; Engelkamp, 1988 ; Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995). L'imagerie apparaît alors comme un processus optionnel et/ou nécessaire qui accompagne et facilite la compréhension en élaborant une représentation imagée de l'énoncé, distincte de la représentation sémantique (Gallina, 1988 ; Denis 1989 ; Bideaud et Courbois, 1998).

Aussi, DENIS (1979) envisage l'image comme « *support, plutôt que comme instrument, de la compréhension verbale, et son incidence sera interprétée plutôt sous l'angle de ses effets que sous celui de son rôle dans l'activité sémantique* » (Denis, 1979, p.226). Des travaux ont mis en évidence les effets additifs de l'imagerie mentale sur la compréhension d'un texte, mais aussi dans le raisonnement spatial et abstrait, l'apprentissage d'habiletés et la mémoire (Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995). Ces résultats sont en accord avec la théorie du double codage, selon laquelle « *l'imagerie facilite la récupération de l'item en tant qu'item en fournissant une occasion de codage supplémentaire* » (Denis, 1975, p.29).

D'un autre côté, concernant les effets de l'imagerie mentale sur l'apprentissage moteur et les performances motrices, le problème renvoie « *à celui de la part que prennent les activités cognitives, et plus particulièrement les représentations, dans la gestion et le contrôle de la motricité* » (Le Her, 1992, p.8). L'étape cognitive de l'apprentissage moteur met en jeu des processus d'imagerie mentale susceptibles d'activer des représentations imagées et d'opérer sur celles-ci certaines modifications et transformations en vue d'organiser et de planifier une réponse motrice. Dans le cadre de la psychologie cognitive, la représentation imagée de l'action est considérée comme un produit cognitif capable de fournir au système moteur les éléments et les paramètres qui lui permettront de programmer et d'exécuter une conduite motrice adaptée à la situation.

Différentes hypothèses ont été formulées afin d'expliquer l'efficacité de l'imagerie mentale dans l'amélioration de la performance (Ferron, 1999) et une revue de la littérature de CALMELS et FOURNIER (1999) dégage certaines constantes quant aux effets de l'imagerie sur l'acquisition et le perfectionnement d'habiletés motrices : 1) La pratique de l'imagerie est plus efficace qu'une absence de pratique physique ; 2) Les tâches impliquant un degré de contrôle cognitif et requérant des coordinations visuo-motrices fines sont plus sensibles aux effets de l'imagerie que les tâches fortement saturées en composante motrice ; et 3) La pratique de l'imagerie associée à la pratique physique produit des effets supérieurs à ceux de l'une ou l'autre de ces deux pratiques.

D'autres travaux se proposent de renverser ce paradigme de recherche pour étudier les effets de la pratique physique sur les processus d'imagerie mentale (Manidi Faes, 1996). Certains analysent les effets de la verbalisation sur l'évocation d'images mentales (Chevalier, 1987), ou encore l'impact de l'organisation d'une description verbale sur la structure intrinsèque d'images d'objets décrits et également sur les opérations mentales effectuées par la suite sur ces images (Denis & Cocude, 1992). L'ensemble de ces recherches met en évidence

les relations et les ponts existant entre langage, imagerie et motricité, entre verbes, images et actions dans l'activité mentale d'un individu, et surtout les effets additifs des activités, les unes sur les autres.

Dans le cadre de l'apprentissage moteur, on peut en déduire que plus un sujet comprend correctement une consigne, plus il peut élaborer facilement une représentation imagée de l'action à réaliser, et plus il sera en mesure d'exécuter une conduite motrice appropriée. Ce sont les travaux d'ANNETT (1988, 1995, 2002) qui rendent compte de cette interrelation nécessaire et favorable aux processus d'acquisition motrice.

## **VI.2. PROBLEMATIQUE**

Chez une population bilingue, la langue constitue un facteur susceptible d'influencer la mise en jeu de certains des processus impliqués dans l'activité de compréhension. Par exemple, la lecture d'un texte en français et en japonais sollicite plus particulièrement, d'un côté, une mémoire sémantique, et de l'autre, une mémoire visuelle car le système graphique est différent d'une langue à l'autre (Terauchi et Hyodo, 1993). D'autres travaux ont mis également en évidence des trajets cognitifs différents (voie directe et voie indirecte) pour accéder au sens d'un texte écrit (Narbona et Fernandez, 1996). Ainsi, l'activité de compréhension peut mettre en jeu des processus cognitifs distincts selon les langues, les activités et les sujets.

La construction de la signification en créole et en français ne sollicite pas de la même manière le système verbal et imagé de l'individu. Le créole est plus imagé que le français, et la compréhension d'énoncés en créole suscite plus facilement l'évocation de représentations imagées qu'en français. Les travaux en psychologie cognitive postulent généralement que les processus d'imagerie mentale sont optionnels dans la compréhension d'un énoncé en français. Ils sont présentés en tant que compléments de la représentation sémantique de l'énoncé. Cependant d'une langue à l'autre, d'un individu à l'autre, d'une situation à l'autre, l'activité de compréhension peut emprunter des voies différentes de traitement de l'information verbale et solliciter différemment les processus cognitifs. En créole, la compréhension sollicite davantage les processus d'imagerie et élabore plus facilement des représentations de nature imagée qu'en français, car c'est une langue orale apprise de manière informelle et elle s'appuie sur un système de représentation plus analogique et concret que celui du français.

Notre problème est de savoir si une langue qui est plus imagée qu'une autre peut avoir un impact différent sur les performances motrices d'individus bilingues. La valeur d'imagerie des mots en créole étant plus élevée qu'en français, la langue vernaculaire peut-elle favoriser l'élaboration d'une représentation imagée et la planification mentale de l'action comparativement à la langue officielle en Guadeloupe ? Et finalement, une consigne en créole peut-elle influencer les performances motrices d'individus bilingues comparativement à une consigne en français ?

## **VI.3. HYPOTHESES**

Nous considérons la langue créole, comme un système de représentation plus analogique que celui de la langue française, de part les spécificités de son emploi, de son statut et de son apprentissage dans la société antillaise. La construction de la signification d'un énoncé dans une langue orale apprise de manière informelle

comparativement à la compréhension d'un énoncé dans une langue écrite et apprise de façon structurée peut solliciter différemment les processus cognitifs et influencer l'élaboration de représentations de nature différente. Si l'image est le pont entre le langage et l'action (Annett, 1988, 1995), employer des mots plus imagés que d'autres devraient théoriquement faciliter le passage d'une consigne décrivant une conduite motrice à l'exécution de cette conduite. Ainsi, la valeur d'imagerie plus élevée des mots créoles devrait favoriser l'élaboration d'une représentation imagée de type visuel de la consigne et, de ce fait, améliorer les performances motrices dans une tâche motrice donnée. Nous émettons l'hypothèse de travail suivante :

**HYPOTHESE DE TRAVAIL : UNE CONSIGNE IMAGEE EN CREOLE AMELIORE LES PERFORMANCES MOTRICES D'INDIVIDUS BILINGUES COMPARATIVEMENT A UNE CONSIGNE IMAGEE EN FRANÇAIS**

Les performances motrices d'individus bilingues français/créole seront supérieures en créole comparativement à celles obtenues à partir d'une consigne en français dans le cas où la tâche impose un recours à l'élaboration d'images visuelles et à la planification mentale de l'action, telles que pour les activités morphocinétiques. La plus grande capacité de la langue vernaculaire face à la langue officielle à susciter l'évocation d'images mentales de type visuel facilitera l'étape cognitive et améliorera les performances motrices chez des individus bilingues. Cependant cet impact sera plus ou moins marqué en fonction de facteurs sociaux tels que le genre, le milieu social ou l'environnement de résidence qui déterminent un niveau de pratique et de connaissance du créole dans l'entourage des individus antillais, ainsi que la construction d'un biculturalisme.

Notre hypothèse de travail demande de mettre en place un protocole de recherche proposant verbalement à des individus bilingues français/créole de réaliser deux tâches similaires, l'une à partir d'une consigne en français, l'autre à partir d'une consigne en créole, pour finalement comparer leurs performances en fonction de la langue et des différentes variables socioculturelles.

**VI.4. MATERIEL ET METHODE**

Nous présentons par la suite les caractéristiques de notre population, les outils utilisés ainsi que le déroulement de la recherche. En dernier lieu, nous expliquons de quelle manière les résultats sont traités sur le plan statistique.

**VI.4.1. POPULATION**

Vingt étudiants en STAPS bilingues français/créole d'origine antillaise ont participé à la recherche. Le choix de cette population universitaire garantit, d'une part, une certaine connaissance et pratique du créole, et d'autre part, une relative homogénéité du niveau d'habiletés motrices de chaque sujet, ainsi qu'une formation identique concernant les activités physiques et sportives. Deux groupes expérimentaux ont été constitués de manière à obtenir de chaque côté, un âge moyen identique, un même nombre de garçons et de filles, d'individus issus de milieu favorisé et défavorisé et de personnes résidant à la campagne et à la ville. Cette démarche tente, dans un premier temps, d'homogénéiser les caractéristiques sociales et de contrôler les facteurs qui sont susceptibles d'influencer la pratique et la connaissance de la langue créole dans chaque groupe. Dans un deuxième temps, ces

deux groupes permettent de proposer chaque tâche dans l'une ou l'autre des langues. Afin d'éviter des différences entre les deux performances dues aux exigences particulières de chacune des tâches, un groupe a passé la première tâche en français et la seconde en créole, tandis que le second groupe, à l'inverse, a effectué la première tâche à partir d'une consigne en créole et la seconde à partir d'un énoncé en français. Cette démarche tente de contrôler, d'une part, les spécificités de chaque enchaînement, d'autre part, l'ordre des langues, ainsi que les effets d'apprentissage de la tâche car les deux tâches sont relativement similaires et la deuxième passation bénéficie d'une expérience passée dans l'activité.

**- Tableau 14 : Caractéristiques générales des groupes expérimentaux**

Groupe	Age moyen	Genre		Milieu		Environnement	
		Garçons	Filles	Favorisé	Défavorisé	Rural	Urbain
1	22.6	5	5	5	5	5	5
2	23.2	5	5	5	5	5	5
Total	22.9	10	10	10	10	10	10

#### **VI.4.2. OUTILS UTILISES**

Trois questionnaires, identiques à la recherche précédente consacrée à l'influence de la langue sur la valeur d'imagerie des mots, ont permis de connaître les caractéristiques sociales des individus, leurs compétences en créole et leur style cognitif. Le recueil de ces données paraît nécessaire en vue contrôler l'impact de ces facteurs sur les résultats de ce travail. Ainsi, le test en créole comporte une évaluation des compétences linguistiques perçues par le sujet, les réponses à plusieurs questions à propos d'un texte entendu, et la traduction de phrases dans l'une et l'autre des deux langues. Il permet d'évaluer le niveau de compétence en créole de chaque sujet et de mesurer l'étendue des différences au sein de notre population. Concernant le style cognitif des sujets, l'adaptation en français du questionnaire de PAIVIO (Grebott, 2000) a été distribuée à l'ensemble de notre population. Il permet de connaître les préférences de style cognitif des sujets. Notre démarche consiste à exclure de notre population les individus qui auraient un âge, une compétence en créole et/ou un style cognitif trop éloignés de la moyenne du groupe, afin de contrôler l'impact de ces facteurs sur les résultats de ce travail.

L'élaboration de deux tâches similaires recrutant les processus d'imagerie visuelle et la présentation de deux consignes équivalentes dans chaque langue ont imposé certains choix. Premièrement, le choix d'une activité morphocinétique nous est apparu pertinent dans la mesure où elle requiert l'élaboration d'une représentation visuelle et une planification mentale de l'action en vue de produire une forme motrice et corporelle réglée par un modèle interne (Le Her, 1992 ; Chevalier, 1995). Les deux tâches motrices proposées consistent à réaliser et à enchaîner consécutivement une série de six actions sur un parcours comportant des repères visuels au sol à partir de consignes verbales dans deux langues différentes. Deuxièmement, l'élaboration des consignes a demandé un choix concernant le type de langage à utiliser (technique, analytique, métaphorique, pédagogique, psychologique...). Le fait de recourir à un langage imagé ou métaphorique paraît pertinent dans la mesure où, dans chaque langue, l'énoncé aura un caractère concret et il devrait faciliter l'élaboration d'images mentales. Ce choix tente de contrôler les effets d'une consigne imagée sur les performances motrices, afin

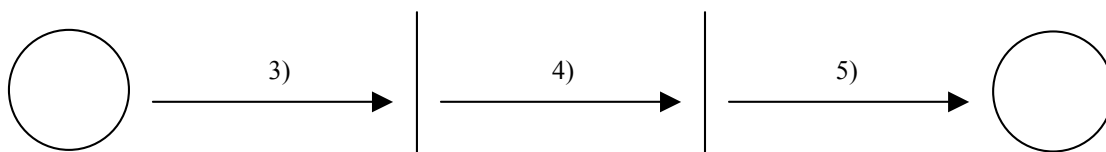
d'étudier plus spécifiquement les effets de la langue sur les performances d'individus bilingues. De plus, la syntaxe des phrases en français et en créole a été homogénéisée, dans le but d'éviter des effets de la structure de l'énoncé dans chaque langue sur l'élaboration de représentations imagées (Denis & Cocude, 1992). Finalement, les tâches motrices et les consignes verbales élaborées dans ce travail impliquent l'identification d'étapes dans le cheminement et relève, par ce fait même, d'une activité de représentation et de planification (Denis et Briffault, 1997). La traduction des consignes s'est appuyée sur un procédé de validation triangulaire, déjà présenté dans les recherches précédentes. Pour la tâche n°1, les consignes verbales sont les suivantes :

- Consigne de la tâche motrice n°1 en français : « 1) partir en boule dans le cercle ; 2) imiter une **fleur** qui pousse ; 3) aller jusqu'à la première ligne comme un soldat ; 4) atteindre l'autre ligne comme un **crabe** ; 5) arrivé à la deuxième, pour aller jusqu'à l'autre cercle, imiter un **oiseau** ; 6) pour finir dans le cercle les deux **genoux** à terre avec les **main**s sur les **côtés** ».

-Consigne de la tâche motrice n°1 en créole : « 1) pati an **boul** adan cerk-la ; 2) imité on **flè** ki ka pousé ; 3) ay jis prémyé lin-la kon solda ; 4) jwenn lòt lin-la kon **krab** ; 5) lè ou rivé an dézyèm lin-la, pou jwen lòt cerk-la, fé kon **zozyo** ; 6) pou fin andidan cerk-la, dé **jounou** a-w atè èvè dé **men** a-w asi **koté** ».

Nous présentons sous forme de schéma, les marquages au sol présent lors de la passation de la tâche, ainsi que la répartition des six actions sur ce parcours.

**- Schéma 13 : La tâche motrice n°1**



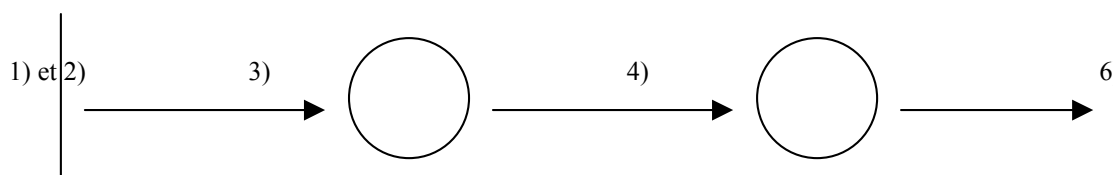
Pour la tâche n°2, les consignes verbales sont les suivantes :

- Consigne de la tâche motrice n°2 en français : « 1) Partir de la ligne, le **corps** droit ; 2) tendre une **jambe** devant jusqu'à son **extrémité** ; 3) atteindre le premier cercle comme un **cheval** ; 4) Aller jusqu'au deuxième cercle comme un **enfant** ; 5) Imiter un **arbre** qui bouge dans le deuxième cercle ; 6) pour finir sur la dernière ligne, imiter une **personne** qui ramasse un **caillou**

-Consigne de la tâche motrice n°2 en créole : « 1) Pati ora lin-la, **kò**-la dwèt ; 2) tann on **janb** douvan jis an **bout** a-y ; 3) atenn prémyé cerk-la kon **chouval** ; 4) ay jis dézyèm cerk-la kon timoun ; 5) imité on **pyébwa** ki ka boujé adan dézièm cerk-la ; 6) pou fin asi dènyé lin-la, imité on **moun** ka ramasé on **wòch**»

Nous présentons sous forme de schéma, les marquages au sol présent lors de la passation de la tâche, ainsi que la répartition des six actions sur ce parcours.

**- Schéma 14 : La tâche motrice n°2**



Par ailleurs, une grille d'évaluation a été élaborée en vue de noter les performances motrices des individus à ces deux tâches. La réalisation d'une conduite motrice de type morphocinétique exige de la part du sujet, de mettre en oeuvre différentes compétences que nous avons évaluées séparément afin d'obtenir une performance finale pour chaque individu dans chaque tâche. La performance d'un individu dans la production d'une forme motrice constituée de l'enchaînement de plusieurs actions dépend principalement de l'écart entre la forme motrice produite par l'individu et la forme motrice décrite dans la consigne. Cet écart peut être repéré à différents niveaux, tels que :

- 1) L'adéquation de la forme motrice
- 2) L'ordre d'apparition des actions
- 3) La fluidité de l'enchaînement
- 4) La rétention des actions

Ces quatre facteurs constituent des variables dépendantes susceptibles de nous renseigner sur le niveau de performance motrice d'un individu impliqué dans une activité de type morphocinétique.

L'adéquation a été notée sur 18 points en attribuant une valeur pour chacune des six actions réalisées sur une échelle allant de la valeur 0 « *pas ressemblant* » jusqu'à la valeur 3 « *très ressemblant* ». L'ordre a été évalué sur 6 en donnant 1 point par action réalisée dans l'ordre (2 actions qui se suivent correctement = 2 points ; 3 actions qui se suivent correctement = 3 points, etc...).

La fluidité du mouvement a été mesurée en relevant le nombre d'arrêt et le temps d'inactivité pour chacun d'eux. Ensuite, une valeur quantitative a été attribuée à chaque arrêt en fonction du temps d'arrêt. Les arrêts de moins de trois secondes équivalent à 1 point, ceux entre trois et six secondes correspondent à 2 points, et les arrêts de plus de six secondes comptabilisent 3 points. Ce barème a été établi grâce aux performances réalisées lors d'un pré-test. Les temps d'arrêts oscillaient entre trois et six secondes, et ces temps ont fixé l'échelle qualitative de la fluidité à 15. Et enfin, la rétention des informations a été évaluée sur 6 en repérant le nombre total d'actions correctement réalisées (1 point par action).

Chacune de ces performances a été reportée sur une échelle de 6 points et additionnées pour donner une performance motrice finale sur 24. Cette démarche a pour but d'attribuer à chaque individu, une performance motrice à la tâche n°1 et à la tâche n°2 sans privilégier l'adéquation de l'enchaînement sur la rétention des informations, ou encore l'ordre des actions sur la fluidité du mouvement. La performance finale englobe les performances des sujets à différents niveaux reflétant ainsi les différentes exigences d'une activité morphocinétique. La figure ci-après correspond à la grille d'évaluation utilisée dans ce travail.



**- Figure 3 : Grille d'évaluation individuelle**

Groupe								
N°								
Nom								
Prénom								
Langue Tâche 1								
Langue Tâche 2								
TACHE 1	Adéquation				Ordre	Fluidité		Rétention
	0	1	2	3	Nb	Arrêt	Tps	Nb
Partir en boule								
Fleur qui pousse								
Marche soldat								
Marche crabe								
Oiseau								
Genoux et mains								
<b>TOTAL</b>	/18				/6	/15		/6
<b>Plaisir</b>	/10	Investissement			/10	Performance		/24
TACHE 2	Adéquation				Ordre	Fluidité		Rétention
	0	1	2	3	Nb	Arrêt	Tps	Nb
Droit et jambe								
Cheval								
Enfant								
Arbre qui bouge								
Ramasser caillou								
Pieds sur ligne								
<b>TOTAL</b>	/18				/6	/15		/6
<b>Plaisir</b>	/10	Investissement			/10	Performance		/24
<b>Adéquation :</b> 0 = Pas ressemblant / 1 = Peu ressemblant / 2 = Ressemblant / 3 = Très ressemblant								
<b>Ordre :</b> Nombre d'éléments réalisés dans l'ordre								
<b>Fluidité :</b> Arrêt X < 3s = -1 pt / Arrêt 3s < X < 6s = -2 pts / Arrêt X > 6s = -3 pts								
<b>Rétention :</b> Nombre d'actions réalisées								

Nous avons également évalué le plaisir et l'investissement dans chacune des tâches pour savoir si la langue pouvait avoir une influence sur ces deux facteurs susceptibles d'agir sur la motivation des sujets et qui pourraient, par conséquent, avoir des répercussions sur les performances. Ainsi, deux questions étaient posées après la passation de chaque tâche en respectant la langue utilisée et le sujet donnait une réponse sur une échelle en dix points où la valeur 1 correspond à « *Pas du tout* » et la valeur 10 à « *Enormément* ».

- Question 1 : Est-ce que la recherche vous a plu ? / Es wouchèch-la té an gou a-w
- Question 2 : Comment vous êtes-vous investis dans la recherche ? / Kijan ou invèsti-w adan wouchèch-la ?

#### **VI.4.3. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE**

Chaque sujet rempli, dans un premier temps, le questionnaire de style cognitif, ensuite, il passe le test de compétence linguistique en créole et une semaine après, il passe la suite du protocole de recherche. L'expérimentateur explique au sujet qu'il lui faut écouter deux fois une consigne en vue de réaliser par la suite

un enchaînement, une première fois en français et une seconde fois en créole. L'individu écoute deux fois la consigne de la tâche n°1 dans une langue dans une petite salle sur support audio. Les consignes en français et en créole, pour la tâche n°1 et la tâche n°2 ont été lues par la même personne et enregistrées afin d'éviter les différences de présentation des consignes entre chaque sujet. Ensuite, il passe dans une grande salle à côté où les repères visuels de la tâche n°1 sont disposés au sol. Puis, l'expérimentateur indique le début du parcours au sujet et lui demande de réaliser l'enchaînement. Ce dernier est filmé afin d'évaluer ultérieurement chacune des prestations à l'aide de la grille d'évaluation et de la participation de trois spécialistes des activités physiques et sportives. La fiabilité du jugement et la validité des performances reposent sur la méthode des juges. La comparaison des notes attribuées par trois juges à un même enchaînement permet d'affirmer une fidélité de l'évaluation. Et enfin, les deux questions concernant le plaisir et l'investissement dans la tâche n°1 sont posées au sujet. Le sujet revient alors dans la petite salle afin d'écouter deux fois la consigne de la tâche n°2 dans l'autre langue et sa performance motrice est filmée et évaluée ultérieurement comme précédemment, et les deux questions concernant le plaisir et l'investissement dans la tâche n°2 sont posées.

#### **VI.4.4. OUTILS STATISTIQUES**

L'existence de différences interindividuelles, tant au niveau de la compétence en créole que dans la mise en œuvre de toute activité d'imagerie, nous impose de prendre en considération ces aspects dans ce travail (Gallina, 1998). Dans un premier temps, nous analysons les performances au test de créole et au questionnaire de style cognitif afin d'affirmer ou non la relative homogénéité de ces facteurs au sein de notre population d'étude. Nous excluons de l'analyse des résultats les sujets qui ont un écart trop important avec la moyenne du groupe (deux fois, plus ou moins, l'écart type par rapport à la moyenne).

Ensuite, une première série d'analyse de variance à mesures répétées à un facteur : langue, deux modalités (français, créole) a permis d'évaluer les effets de la langue sur les différentes variables dépendantes (Adéquation, Ordre, Fluidité, Rétention, Performance finale, Investissement, Plaisir). Puis une analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs : langue, deux modalités (français, créole) ; et groupe, deux modalités (groupe 1 ; groupe 2) étudie l'interaction de ces deux facteurs sur les performances motrices. Cette analyse statistique cherche à savoir si le fait de passer la première tâche dans une langue plutôt que dans une autre engendre les mêmes effets ou des effets distincts. Et enfin, une dernière série d'analyses de variance à mesures répétées à deux facteurs étudie l'interaction de la langue et des variables indépendantes et socioculturelles (genre, milieu social, environnement de résidence) sur les différentes performances des individus évaluées. Les différences seront considérées comme significatives à .05 ( $p \leq .05$ ). Nous utiliserons les tests post hoc pour comparer les différentes modalités entre elles et plus particulièrement le test de Scheffé. Nous présentons par la suite l'ensemble de ces résultats.

#### **VI.5. RESULTATS**

##### **VI.5.1. TEST DE CREOLE ET STYLE COGNITIF**

L'analyse des résultats permet de fixer des limites afin d'exclure les sujets trop différents sur le plan des compétences en créole et du style cognitif comparativement aux autres sujets. Nous utilisons une démarche qui

consiste à dire que les individus ayant des performances au-dessus ou en-dessous de la moyenne, inférieures ou égales à deux fois l'écart type, ont des compétences relativement homogènes vis-à-vis des autres membres du groupe. Alors que ceux qui obtiennent des performances au-delà ou en deçà de ces limites sont considérées comme ayant des performances significativement différentes de celles des autres sujets. Au niveau de l'âge (Age moyen : 22.9, Ecart type : 1.997), les individus doivent avoir une valeur comprise entre 18.91 et 26.89. L'ensemble des sujets participant ayant un âge allant de 19 ans à 26 ans, nous pouvons en déduire que notre population ne présente pas de différence trop importante sur le plan de l'âge. A propos du style verbal (Moyenne : 11.45 ; Ecart type : 3.648), les performances des sujets doivent être comprises entre 4.15 et 18.75. Les résultats de notre population sur le plan verbal allant de 5 à 16, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas de différence trop importante au niveau du style verbal. Sur le plan imagé (Moyenne : 14.25 ; Ecart type : 1.943), les performances doivent être comprises entre 10.36 et 18.14. Etant donné que nos sujets ont des résultats qui vont de 11 à 17, on peut en déduire une certaine homogénéité chez nos sujets concernant leur style imagé.

Au niveau des compétences en créole (Moyenne : 76.15 ; Ecart type : 6.376), les sujets doivent avoir des performances comprises entre 63.40 et 88.90. Notre population d'étude ayant obtenu au test de créole des performances allant de 65 à 87, elle témoigne donc d'une relative homogénéité au niveau de ses compétences en créole. L'ensemble des résultats est reporté dans le tableau ci-après. Pour les groupes expérimentaux, le groupe 1 a passé la tâche n°1 en français et la tâche n°2 en créole, alors que le groupe 2 a passé la tâche n°1 en créole et la tâche n°2 en français. Concernant le genre, la valeur 1 correspond aux garçons, la valeur 2 aux filles, concernant le milieu social, la valeur 1 signifie que les individus sont issus d'un milieu favorisé, et la valeur 2 d'un milieu défavorisé, et enfin, concernant l'environnement de résidence, la valeur 1 correspond aux sujets issus de milieux ruraux et la valeur 2 à ceux issu de milieux urbains.

**- Tableau 15 : Résultats du test de créole et du questionnaire de style cognitif**

N° des sujets	Groupes expérimentaux	Genre	Milieu	Environnement	Age	Style verbal	Style imagé	Niveau en créole	
1	1	1	2	1	23	15	15	81	
2	1	1	2	1	19	10	15	74	
3	1	1	2	2	24	13	14	83	
4	1	2	1	2	26	13	15	70	
5	1	1	2	2	22	6	13	86	
6	1	2	1	2	22	8	16	75	
7	1	1	1	1	22	6	13	75	
8	1	2	1	1	22	7	14	65	
9	1	2	2	2	21	14	16	73	
10	1	2	1	1	25	5	16	73	
11	2	1	1	1	25	13	17	75	
12	2	2	2	2	24	16	13	69	
13	2	1	2	1	24	15	12	69	
14	2	1	2	2	25	9	16	78	
15	2	1	1	2	26	15	11	82	
16	2	2	2	1	22	11	17	87	
17	2	1	1	2	24	14	15	85	
18	2	2	2	1	21	16	11	72	
19	2	2	1	1	21	14	11	81	
20	2	2	1	2	20	9	15	70	
					<b>Moyennes</b>	22.9	11.45	14.25	76.15
					<b>Ecart types</b>	1.997	3.6487	1.9433	6.3766

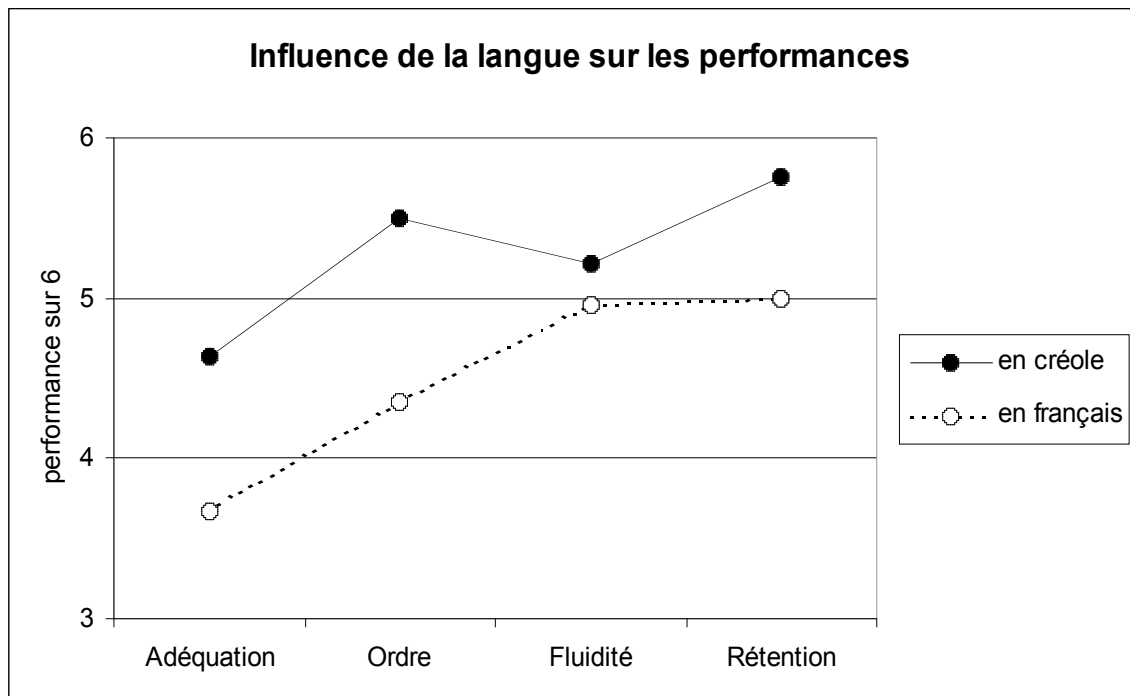
## VI.5.2. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES PERFORMANCES

Sept ANOVA à mesures répétées à un facteur ont mesuré les effets de la langue sur les différentes performances obtenues par nos sujets (Adéquation, Ordre, Fluidité, Rétention, Performance finale, Investissement, Plaisir).

Les quatre premières concernent l'influence de la langue sur les performances d'adéquation, d'ordre, de fluidité et de rétention. Elles révèlent une différence significative des performances en fonction de la langue utilisée pour présenter la tâche au niveau de l'adéquation ( $F(1,19) = 21.39$  ;  $p < .0002$  ;  $p < .05$ ), au niveau de l'ordre ( $F(1,19) = 9.21$  ;  $p < .0068$  ;  $p < .05$ ), et au niveau de la rétention ( $F(1,19) = 6.73$  ;  $p < .0178$  ;  $p < .05$ ). Par contre les performances sur le plan de la fluidité ne se différencient pas en fonction de la langue chez nos sujets ( $F(1,19) = 1.08$  ;  $p < .3116$  ;  $p > .05$ ).

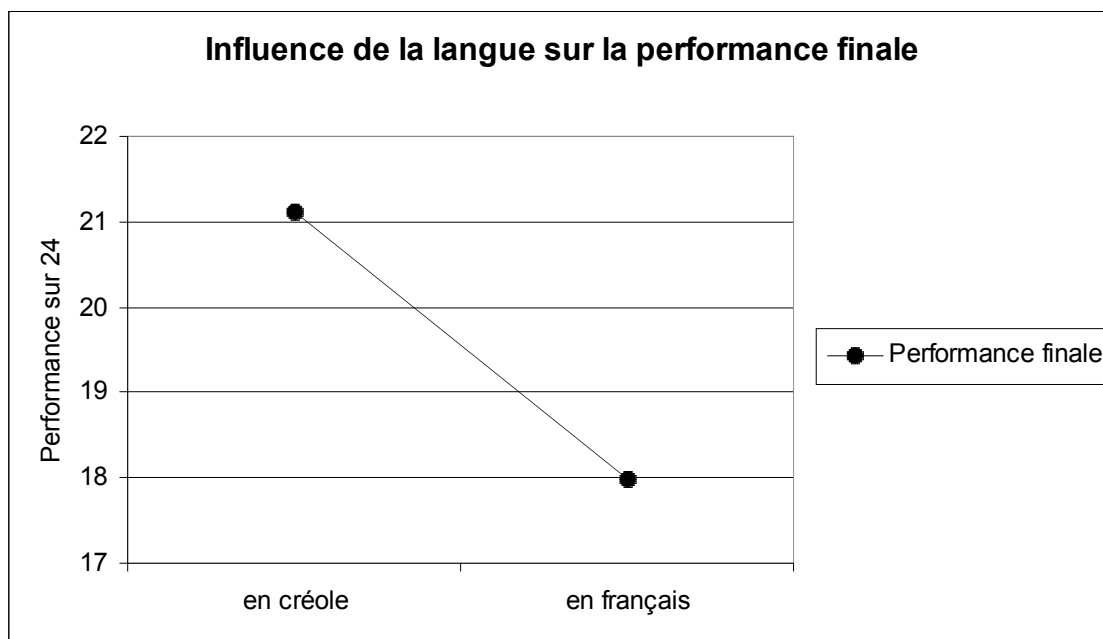
Les performances des sujets sont meilleures lorsqu'ils ont reçu les consignes en créole comparativement à leurs performances obtenues à partir des consignes en français sur le plan de l'adéquation, de l'ordre et de la rétention, mais pas au niveau de la fluidité.

**- Graphique 14 : Influence de la langue sur les performances**



Sur le plan de la performance finale, un effet significatif de la langue sur les performances a été relevé ( $F(1,19) = 17.12$  ;  $p < .0006$  ;  $p < .05$ ). Les performances finales réalisées par nos sujets à partir d'une consigne en créole sont supérieures à celles obtenues à partir du français.

### - Graphique 15: Influence de la langue sur la performance finale



Au niveau de l'évaluation de l'investissement et du plaisir, la langue n'a pas d'effets ni sur les performances concernant l'investissement dans la tâche ( $F(1,19) = 2.92$ ;  $p < .1036$ ;  $p > .05$ ), ni sur les performances obtenus au sujet du plaisir éprouvés lors de la passation de la tâche ( $F(1,19) = 1.52$ ;  $p < .2321$ ;  $p > .05$ ). L'investissement est relativement similaire que la tâche soit présentée en créole (Moyenne : 8.6 ; Ecart type : 1.08) ou en français (Moyenne : 8.3 ; Ecart type : 1.38). Le plaisir est également identique quelle que soit la langue utilisée (En créole : Moyenne : 7.9 ; Ecart type : 1.23 / En français Moyenne : 7.5 ; Ecart type : 1.78).

### VI.5.3. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES PERFORMANCES EN FONCTION DES VARIABLES INDEPENDANTES

Nous présentons les résultats des ANOVA à mesures répétées à deux facteurs concernant l'impact de la langue et des différentes variables indépendantes (groupe, genre, milieu social, environnement de résidence) sur chacune des performances motrices évaluées (adéquation, ordre, fluidité, rétention et performance finale).

#### - LANGUE ET GROUPE

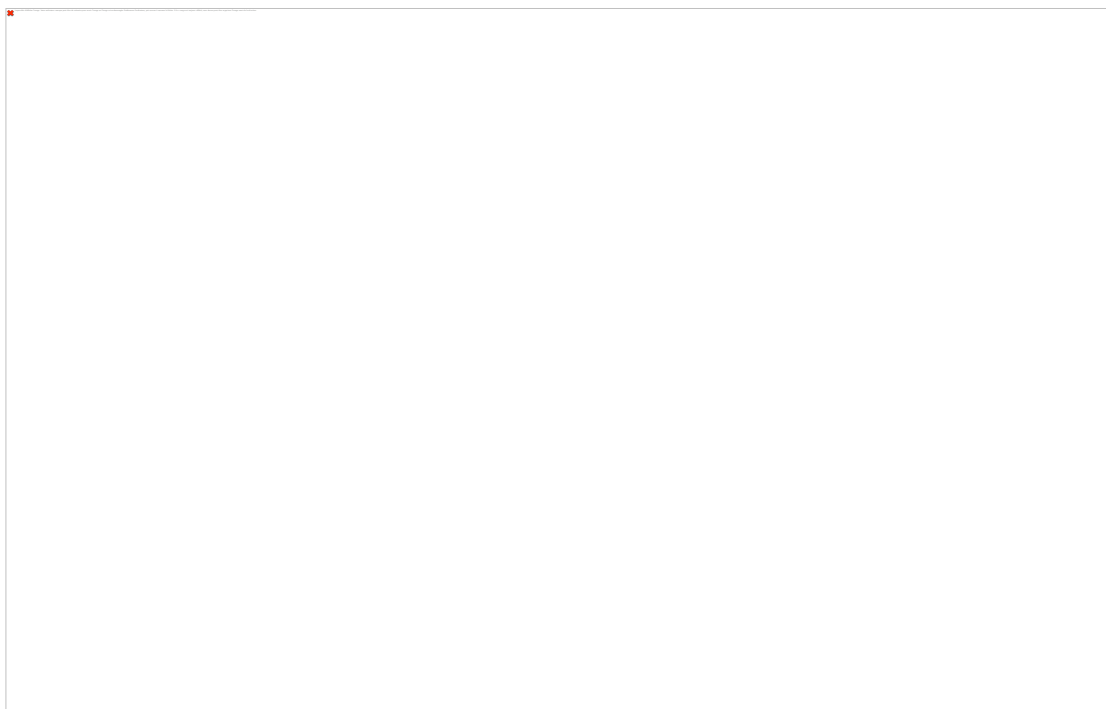
L'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs : langue, deux modalités (français, créole) ; et groupe, deux modalités (groupe 1, groupe 2) ne montrent pas d'effet d'interaction sur l'adéquation ( $F(1,18) = 2.17$ ;  $p < .1584$ ;  $p > .05$ ), ni sur l'ordre ( $F(1,18) = .85$ ;  $p < .3697$ ;  $p > .05$ ), ni sur la fluidité ( $F(1,18) = 1.47$ ;  $p < .2403$ ;  $p > .05$ ), ni sur la rétention ( $F(1,18) = 1.51$ ;  $p < .2357$ ;  $p > .05$ ), et enfin, ni sur la performance finale ( $F(1,18) = .00$ ;  $p < .9985$ ;  $p > .05$ ). Ainsi, les effets de la langue sur les différentes performances sont relativement similaires dans chacun des groupes expérimentaux. Les performances concernant l'adéquation, l'ordre, la rétention et la performance finale sont meilleures en créole pour les sujets du groupe 1 comme pour ceux du groupe 2.

### **- LANGUE ET GENRE**

L'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs : langue, deux modalités (français, créole) ; et genre, deux modalités (garçons, filles) ne montrent pas d'effet d'interaction sur l'adéquation ( $F(1,18) = .09$ ;  $p = .7632$  ;  $p > .05$ ), ni sur la fluidité ( $F(1,18) = 1.09$ ;  $p = .3112$  ;  $p > .05$ ) et ni sur la rétention ( $F(1,18) = 2.63$ ;  $p = .1221$ ;  $p > .05$ ). L'influence de la langue ne varie pas en fonction du genre sur les performances d'adéquation, de fluidité et de rétention. Les performances d'adéquation et de rétention sont supérieures en créole pour les garçons et pour les filles.

Par contre, elle montre un effet d'interaction des facteurs langue et genre sur l'ordre ( $F(1,18) = 12.21$ ;  $p = .0026$  ;  $p < .05$ ). Les tests post hoc révèlent que les performances des garçons en français sont inférieures à celles des filles, alors qu'en créole, elles sont supérieures. Les garçons obtiennent de meilleures performances concernant l'ordre en créole qu'en français, alors que chez les filles, il n'y a pas de différence de performance en fonction de la langue.

### **- Graphique n°16 : Influence de la langue et du genre sur l'ordre**



De même, l'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs : langue et genre sur la performance finale révèle un effet significatif ( $F(1,18) = 6.48$ ;  $p = .0203$ ;  $p < .05$ ). Les tests post hoc montrent qu'en français, les filles ont de meilleures performances que les garçons, alors qu'en créole aucune différence n'apparaît en fonction du genre. De plus, la performance finale des garçons est supérieure en créole comparativement à celle obtenue en français, alors que chez les filles, il n'y a pas de différence en fonction de la langue.

### **- Graphique 17 : Influence de la langue et du genre sur la performance finale**

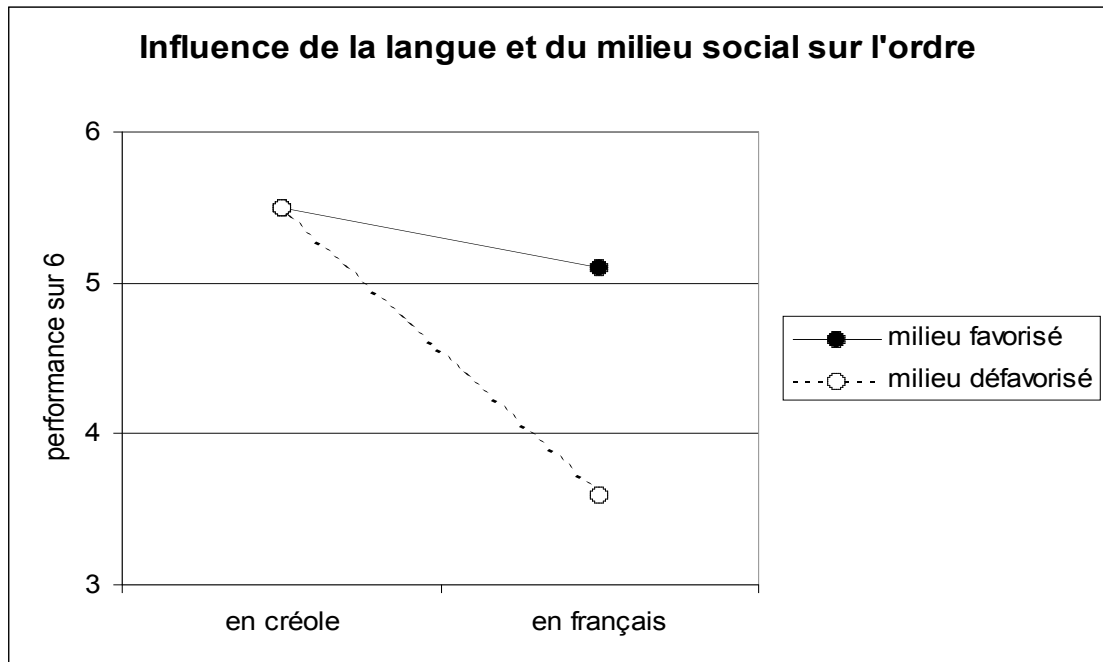


### **- LANGUE ET MILIEU SOCIAL**

L'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs : langue , deux modalités (français, créole) ; et milieu, deux modalités (favorisé, défavorisé) ne montrent pas d'effet d'interaction sur l'adéquation ( $F(1,18) = .00$  ;  $p = .9982$  ;  $p > .05$ ), ni sur la fluidité ( $F(1,18) = .15$  ;  $p = .7005$  ;  $p > .05$ ), ni sur la rétention ( $F(1,18) = 4.24$  ;  $p = .0543$  ;  $p > .05$ ), et ni sur la performance finale ( $F(1,18) = 3.97$  ;  $p = .0616$  ;  $p > .05$ ). Les effets de la langue ne se distinguent pas en fonction du milieu social d'origine des sujets au niveau de l'adéquation, de la fluidité, de la rétention et de la performance finale. Les sujets ont de meilleures performances en créole au niveau de l'adéquation, de la rétention et de la performance lorsque les consignes sont présentées en créole.

Par contre, l'ANOVA à mesures répétées montre un effet d'interaction des facteurs langue et milieu sur l'ordre ( $F(1,18) = 4.68$ ;  $p = .0443$ ;  $p < .05$ ). Les tests post hoc révèlent qu'en milieu défavorisé les performances sont meilleures à partir d'une consigne en créole qu'à partir du français, alors qu'en milieu favorisé, les performances concernant l'ordre ne varient pas en fonction de la langue.

**- Graphique 18 : Influence de la langue et du milieu social sur l'ordre**



**- LANGUE ET ENVIRONNEMENT DE RESIDENCE**

L'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs : langue , deux modalités (français, créole) ; et environnement, deux modalités (rural, urbain) ne montrent pas d'effet d'interaction sur l'adéquation ( $F(1,18) = 3.46 ; p = .0795 ; p > .05$ ), ni sur l'ordre ( $F(1,18) = .02 ; p = .8992 ; p < .05$ ), ni sur la fluidité ( $F(1,18) = .01 ; p = .9388 ; p > .05$ ), ni sur la rétention ( $F(1,18) = .03 ; p = .8681 ; p > .05$ ), et ni sur la performance finale ( $F(1,18) = .34 ; p = .5696 ; p > .05$ ). Les effets de la langue ne se distinguent pas en fonction de l'environnement de résidence des sujets sur l'ensemble des performances obtenues. Ainsi, les performances concernant l'adéquation, l'ordre, la rétention et la performance finale sont supérieures en créole quel que soit l'environnement de résidence des sujets. Nous discutons par la suite l'ensemble de ces résultats.

**VI.6. DISCUSSION**

Le présent travail s'est intéressé à l'impact de consignes verbales de type imagé dans deux langues différentes sur les performances motrices d'étudiants antillais bilingues français/créole dans une activité morphocinétique. La production de formes motrices à partir d'informations verbales nécessitant l'élaboration de représentations imagées d'une part, et d'autre part, les mots en créole ayant une valeur d'imagerie plus élevée que les mots en français, notre hypothèse de travail envisageait de meilleures performances motrices dans ce type de tâche à partir d'un énoncé en langue vernaculaire comparativement à un énoncé en langue officielle chez une population bilingue français/créole. La plus grande capacité du créole à susciter l'élaboration de représentations imagées comparativement au français était supposée favoriser la planification mentale de la tâche et, de ce fait, améliorer les performances motrices des individus bilingues.



Rappelons que l'âge, le niveau de style cognitif et imagé, les compétences en créole sont relativement comparables au sein de notre population d'étude. Par ailleurs, la langue n'influence pas l'investissement et le plaisir lors de la passation de la tâche. Ainsi, les données présentées par la suite ne devraient pas être influencées par ces différents facteurs. D'une part, les sujets ne diffèrent pas sur le plan de l'âge, du style cognitif et du niveau de compétence en créole. D'autre part, ils se sont investis de manière similaire lors de leur passation en créole et en français, et le plaisir fût comparable dans chaque langue.

L'analyse des résultats confirme en grande partie notre hypothèse de travail. Les performances motrices des sujets impliqués dans deux tâches motrices similaires de type morphocinétique, sont supérieures lorsque les consignes ont été données en créole comparativement aux performances obtenues à partir des consignes données en français, sauf pour la fluidité de l'enchaînement. Autrement, les performances motrices concernant l'adéquation de l'enchaînement, l'ordre d'apparition des éléments dans l'enchaînement, le nombre d'éléments retenus et la performance finale, elles sont toutes supérieures en langue vernaculaire. Ce résultat indique que l'écart entre l'enchaînement réalisé et l'enchaînement décrit par la consigne est moindre en langue vernaculaire qu'en langue officielle chez les étudiants antillais ayant participé à la recherche. A partir d'une consigne en créole, les formes motrices produites sont plus en adéquation avec celles définies par la consigne, l'ordre d'apparition des éléments dans l'enchaînement est mieux respecté, le nombre d'actions reproduites est plus élevé. Ces effets additifs et ciblés du créole sur ces paramètres engendrent une performance finale et globale plus élevée en créole qu'en français chez notre population d'étude.

En psychologie cognitive, l'action apparaît comme l'utilisation par le système moteur d'une représentation mentale de type imagé. Celle-ci constitue le pont entre le langage et la motricité, entre le verbe et l'action, entre la consigne verbale et la performance motrice (Cadopi, 1997 ; Annett, 1995, 2002). Dans cette perspective théorique, faciliter l'élaboration de représentation imagée favorise la planification mentale de l'action, et de ce fait les performances motrices qui en découlent. C'est pourquoi l'utilisation d'un langage imagé et la participation de l'imagerie mentale dans l'apprentissage moteur sont susceptibles d'améliorer les performances motrices. Notre travail montre que ce principe s'applique également aux langues. Une langue plus imagée qu'une autre favorise les performances d'une population bilingue impliquée dans une tâche motrice de type morphocinétique. Les codes linguistiques peuvent donc avoir un impact spécifique sur l'étape cognitive et motrice de l'apprentissage moteur chez des individus bilingues. L'utilisation d'une langue imagée pour présenter un enchaînement corporel à caractère visuel facilite la planification mentale et améliore les performances motrices.

L'approche théorique de BADDELEY (1993) envisage le traitement de l'information verbale comme un processus permettant l'activation en mémoire de travail de représentations de type verbal et/ou imagé. Selon son style cognitif, les exigences de la tâche, les spécificités de la situation, la langue, l'activité cognitive de l'individu dans le processus de compréhension se répartit entre le système verbal et le système imagé. Dans le cas de la mémorisation d'une consigne verbale imagée décrivant un enchaînement de type morphocinétique, l'individu peut utiliser deux processus consécutivement et/ou simultanément : soit il se rappelle l'information verbale par l'intermédiaire de la boucle phonologique afin de répéter verbalement, sur le plan externe ou interne, ce qu'il y a à faire, soit il élabore au sein du calepin visuo-spatial une représentation de la consigne de type imagé afin de

mémoriser l'ensemble des actions sous forme figurative. La théorie du double codage de PAIVIO (1986) supporte l'hypothèse que le codage supplémentaire de l'information verbale sous forme imagée améliore sa rétention et sa récupération.

Nos sujets ayant obtenu de meilleures performances sur le plan de l'ordre et de la rétention en créole comparativement aux résultats obtenus en français, un codage supplémentaire ou différent de l'information verbale en créole par rapport au français a été effectué. La compréhension d'un énoncé en créole donne lieu plus facilement à l'élaboration d'image mentale que la compréhension d'un énoncé en français, et cela facilite le rappel moteur dans l'ordre d'un bon nombre d'éléments. L'image permettant le passage de la consigne à la réalisation de l'action décrite dans la consigne, on peut en déduire qu'en créole, l'individu accède plus facilement aux représentations imagées et augmente ses performances concernant les aspects de mémorisation de la tâche.

A ce stade de notre exposé, il est important de noter que le facteur groupe n'a pas eu d'effet sur les performances des sujets en fonction de la langue. Rappelons que le groupe 1 a passé la tâche n°1 en français et la tâche n°2 en créole, alors que le groupe 2 a passé la tâche n°1 en créole et la tâche n°2 en français. Chacun de ces groupes comportait des caractéristiques sociolinguistiques identiques. On constate, dans les deux cas, de meilleures performances à partir d'une consigne en créole comparativement à celles obtenues en français. Ce résultat conforte notre hypothèse de travail en indiquant que ce n'est ni la tâche, ni l'ordre de présentation des langues qui influence les performances motrices, mais bien la langue utilisée pour présenter la consigne. En créole, l'accès aux images étant favorisé, les individus évalués réalisent mieux un enchaînement morphocinétique à partir de cette langue, qu'il commence par l'une ou l'autre des deux langues dans le protocole de recherche, et quelle que soit la tâche présentée.

Il s'agit maintenant de s'intéresser à l'impact de la langue et des facteurs sociolinguistiques des sujets sur les différentes performances motrices évaluées. Concernant l'impact de la langue sur les performances motrices en fonction du genre, nous relevons, pour l'ordre et la performance finale, un effet d'interaction similaire. Les garçons ont de meilleures performances en créole qu'en français, alors qu'aucune différence n'apparaît chez les filles en fonction de la langue. Ces résultats mettent en évidence des effets additifs du créole sur l'ordre de réalisation des actions et sur la performance finale uniquement chez les garçons évalués. Et ils stipulent également que les performances au niveau de l'adéquation et de la rétention sont meilleures en créole quel que soit le genre des sujets. Les effets additifs d'une consigne en créole apparaissent comme plus marqués chez les garçons que chez les filles, chez les individus qui sont plus enclins à utiliser le créole dans la société antillaise. Ce résultat souligne, d'une part, les spécificités de chacun des codes linguistiques, et d'autre part, celles des individus.

Le type de bilinguisme construit par l'individu peut être soit de type composé en reposant sur un seul système de représentation, soit de type coordonné en élaborant un système de représentation dans chacun des codes. Les différences observées entre garçons et filles concernant l'impact de la langue sur leurs performances motrices laissent supposer que les sujets masculins s'appuient sur deux systèmes de représentations distincts donnant lieu à l'élaboration de représentation spécifique dans chaque langue, ainsi que des performances motrices différentes. Chez les sujets féminins, par contre, la langue n'a pas d'impact sur l'ordre et la

performance finale, car chaque code repose sur un système de représentation partagé. Autrement dit, les résultats semblent indiquer que les garçons évalués ont construit un bilinguisme coordonné et un biculturalisme de part leur apprentissage précoce et leur utilisation fréquente du créole, tandis que les filles paraissent avoir construit un bilinguisme de type composé. Cette organisation cognitive spécifique du bilinguisme en fonction du genre peut expliquer en partie l'impact plus marqué de la langue sur les performances motrices chez les garçons que chez les filles.

Concernant l'impact de la langue et du milieu social d'origine sur les performances, nous relevons une interaction significative au niveau de l'ordre. L'ordre des éléments est meilleur à partir de consignes en créole en milieu défavorisé, alors qu'en milieu défavorisé, l'ordre de réalisation des actions n'est pas influencé par la langue. Ce résultat montre, comme le résultat précédent, que, chez des sujets bilingues en situation de diglossie, deux codes linguistiques peuvent avoir une influence distincte sur le rappel moteur des éléments de la consigne dans l'ordre en fonction de facteurs sociolinguistiques tels que le genre ou le milieu social d'origine.

Les individus de milieu défavorisé, comme les garçons, construisent un bilinguisme qui est plus de type coordonné donnant lieu à des représentations spécifiques dans chaque langue et finalement à des performances différentes en fonction de la langue. Les effets de la langue sur les performances motrices d'individus bilingues sont plus marqués chez les individus ayant construit un type de bilinguisme coordonné que composé. En Guadeloupe, la langue a un impact différent sur les performances motrices d'étudiants antillais en fonction du genre et du milieu social. Ces facteurs sociolinguistiques constituent dans la communauté antillaise des variables susceptibles de rendre compte d'une certaine pratique du créole. Par contre, les performances d'adéquation et de rétention, ainsi que les performances finales sont meilleures en créole quel que soit le milieu social d'origine des sujets. Concernant l'impact de l'environnement sur les performances en français et en créole, aucune différence n'apparaît. Les performances sur le plan de l'adéquation, de l'ordre, de la rétention, et sur le plan final, sont supérieures en créole quel que soit l'environnement de résidence des sujets.

## **VI.7. CONCLUSION**

Cette dernière étude a montré que les langues peuvent influencer les performances motrices d'individus bilingues impliqués dans une tâche d'ordre morphocinétique. Le créole, langue orale et vernaculaire, appris de manière spontanée et informelle, apparaît comme un code plus imagé que le français, dans le sens où son emploi facilite l'élaboration de représentations imagées à partir d'informations verbales chez des individus bilingues. Cette capacité d'évocation d'images mentales supérieure en créole améliore l'étape cognitive de l'apprentissage moteur et plus spécifiquement la planification mentale de l'action. Ce processus étant favorisé, le double codage de l'information facilite le rappel des éléments et optimise les performances motrices en créole.

Ayant constaté des effets distincts de la langue sur certaines performances en fonction du genre et du milieu social, on peut en conclure qu'une consigne imagée en créole améliore les performances motrices de notre population d'étude plus particulièrement chez les garçons et les individus issus de milieux sociaux défavorisés car ils ont construit deux systèmes de représentations dans chaque langue bien distincts et un bilinguisme coordonné. Plus un individu est en contact avec le créole, plus les effets additifs de cette langue sur le plan des représentations imagées sont importants et identifiables sur le plan moteur.

## CONCLUSIONS GENERALES

---

D'une certaine manière, la dernière partie de ce travail synthétise l'ensemble des résultats obtenus dans nos recherches concernant le bilinguisme dans les apprentissages moteurs aux Antilles françaises. Par la suite, nous abordons les limites et la portée, mais aussi la complémentarité des différentes approches méthodologiques employées, en vue de définir la dimension épistémologique des connaissances produites. Il s'agit, d'une part, d'examiner les conséquences de ce travail sur le plan culturel, identitaire et social, ainsi que dans le domaine de l'éducation et de la formation. D'autre part, nous insisterons d'insister sur la nécessité d'un partenariat entre chercheurs, praticiens et sujets dans la production de connaissances propres à l'enseignement des activités physiques et sportives. Enfin, nous nous attachons à définir plusieurs directions de recherches de type sociolinguistique, psychocognitive et neurobiologique afin d'appréhender l'étude du plurilinguisme dans les pratiques d'activités physiques et sportives. Nous essayons, en dernier lieu, de dégager des perspectives de travail quant à l'analyse de l'impact des langues sur les processus impliqués dans l'apprentissage moteur chez une population bilingue.

Dans ce travail, nous nous sommes attachés à décrire sous plusieurs angles les usages et des effets de la langue vernaculaire et de la langue officielle sur certains processus participant à l'apprentissage moteur en Guadeloupe. Nos hypothèses générales étaient, d'une part, que le créole assurait une fonction sociale au sein des activités physiques et sportives et dans l'apprentissage moteur, d'autre part que les langues pouvaient avoir un impact différent sur les processus et les produits impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice, et enfin, que l'impact de la langue serait plus ou moins marqué en fonction de facteurs conditionnant la pratique et le niveau de connaissance dans chaque langue. Ces trois hypothèses générales ont été confirmées par nos résultats tant sur le plan clinique qu'expérimental. Le fait de faire varier la langue au cours d'un apprentissage moteur peut influencer les performances d'un individu bilingue en situation de diglossie.

La première étude de type sociolinguistique s'est appuyée sur une approche clinique en vue de repérer le rôle et les effets du créole au sein des situations de communication dans la pratique d'activités physiques et sportives. L'analyse discursive et lexicale des entretiens passés avec des enseignants d'EPS, des entraîneurs et des sportifs, nous a permis d'identifier les pratiques linguistiques en sport en Guadeloupe et certains effets du créole dans les apprentissages moteurs. La langue vernaculaire apparaît dans les situations de communication en sport et son emploi sert la relation éducative. Sur le plan de l'usage, l'intervenant emploie le créole avec les apprenants en fonction de leurs caractéristiques sociolinguistiques, de l'activité proposée, de la situation et des problèmes rencontrés. Les apprenants utilisent surtout le créole entre eux pour exprimer leurs émotions et leurs sentiments au cours des phases de jeux, mais aussi pour se parler, expliquer et commenter une action, ou encore pour s'insulter. Par contre, ces derniers emploient rarement la langue vernaculaire pour s'adresser aux intervenants. La notion de respect et le caractère officiel de ces situations de communication imposent un recours au français. Ces résultats confirment donc notre hypothèse générale 1 qui prévoyait un rôle social du créole au sein des pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises en tant que moyen de communication. Concernant les effets du créole sur les apprentissages moteurs chez les apprenants bilingues, les intervenants indiquent que le créole comparativement au français facilite parfois la compréhension d'une consigne verbale, l'évocation d'images mentales et la réalisation d'une tâche. Ces trois activités fondamentales dans

l'apprentissage moteur, d'après les personnes interrogées, sont susceptibles d'être influencées par la langue utilisée chez des apprenants bilingues. Nous avons cherché par la suite à évaluer cet impact spécifique des langues sur les différents processus sollicités dans l'apprentissage moteur afin de vérifier sur le plan expérimental les effets constatés par les enseignants d'EPS, les entraîneurs et les sportifs en Guadeloupe.

La seconde recherche de type lexical a répertorié les termes et les expressions créoles utilisées en sport mettant ainsi en évidence l'existence d'un vocabulaire spécifique en langue vernaculaire appliqué au domaine des activités physiques et sportives. Cette investigation a relevé un certain nombre de termes et d'expressions créoles propres aux activités physiques et sportives et tend à prouver l'existence de l'emploi du créole dans ce domaine d'activités. Elle constitue également un outil sous forme de lexique pouvant renseigner des individus non-créolophones sur la signification de termes créoles employés en sport aux Antilles françaises.

La troisième étude marque le début d'une série de recherche d'ordre expérimental concernant l'influence de la langue sur les processus et les produits sollicités dans l'apprentissage moteur chez des individus bilingues français/créole. Cette étude a cherché à analyser l'impact d'une consigne en français et en créole sur le niveau de compréhension et de réalisation d'une conduite motrice à la fin de l'école primaire. Elle montre que la langue n'a pas d'influence sur le niveau de compréhension, alors que le niveau de réalisation est toujours supérieur à partir d'une consigne en créole, notamment chez les garçons et les enfants issus de milieux défavorisés. Le bilinguisme français/créole additif de notre population n'entraîne pas de conséquences sur les processus verbaux, par contre, le type de bilinguisme et la construction ou non de deux systèmes de représentations distincts dans chaque langue a un impact sur les processus moteurs. La langue vernaculaire a des effets additifs sur le niveau de réalisation motrice car les représentations mises en jeu sont différentes et efficaces, surtout chez les individus évalués qui utilisent plus fréquemment ce code. Aucun effet négatif du créole sur les deux processus évalués n'a été décelé contrairement à d'autres recherches qui considéraient l'école comme un lieu où l'interdiction de parler le créole pouvait constituer un obstacle à ses effets additifs sur le processus d'apprentissage. L'EPS semble être un espace plus favorable à l'emploi du créole comme moyen d'enseignement par rapport à d'autres disciplines scolaires et la langue vernaculaire peut améliorer les performances motrices d'enfants antillais à la fin de l'école primaire dans cette discipline scolaire. Nos hypothèses générales 2 et 3 sont confirmées dans ce travail.

La quatrième recherche s'est intéressée à l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie du mouvement chez des collégiens antillais. Elle a relevé que la capacité d'imagerie du mouvement pouvait varier en fonction de la langue et de la classe d'âge des sujets sur le plan visuel et kinesthésique. Les difficultés rencontrées en créole chez les sujets en 6<sup>ème</sup> comparativement aux sujets de 3<sup>ème</sup> en créole sur le plan visuel d'une part, et d'autre part, comparativement à leurs homologues en français sur le plan kinesthésique, sont expliqués comme la conséquence d'une utilisation plus importante du créole à la fin du collège avec l'apparition de l'adolescence et du sentiment d'appartenance à l'identité antillaise. Plus l'individu utilise une langue, plus il pourra mobiliser des processus cognitifs à partir de consignes verbales énoncées dans cette langue. Cette recherche s'est attachée à évaluer la vivacité d'images reproductrices du mouvement à partir de langues différentes. La langue n'apparaît pas en général comme un facteur susceptible d'influencer l'élaboration de représentations imagées de ce type chez des individus bilingues. Il se peut que la présence en mémoire de travail

de perceptions réelles du mouvement et antérieures à l'élaboration d'une image mentale diminue les effets de la langue sur la capacité à imaginer un mouvement car l'individu ne dispose pas uniquement de stimuli verbaux. Notre hypothèse générale 2 ne se vérifie pas car les individus bilingues évalués témoignent, dans chaque langue, de la même capacité à réactiver des sensations sous forme de représentations imagées. Cependant la langue ayant un impact sur les capacités d'imagerie du mouvement en fonction de la classe d'âge des sujets, cela confirme notre hypothèse générale 3. Nous nous sommes intéressés par la suite à l'impact de la langue sur les images mentales anticipatrices, autrement dit élaborées uniquement à partir de stimuli verbaux par l'activation en mémoire de travail d'images dues principalement au recouvrement en mémoire à long terme de représentations permanentes de type imagé appropriées.

L'objectif de la cinquième recherche a été d'évaluer la valeur d'imagerie de mots dans deux langues différentes chez une population estudiantine d'origine antillaise. Les résultats indiquent que la valeur d'imagerie des mots en créole est supérieure à celle des mots équivalant sur le plan sémantique en français. Cet effet additif du créole sur la capacité des mots à susciter l'évocation d'images mentales de type visuel est plus marqué chez les garçons, les individus de milieu défavorisé et chez ceux qui résident à la campagne. Il ressort de ce travail que les mots d'une langue orale et vernaculaire facilitent l'élaboration de représentations imagées comparativement à leurs paires en français, langue écrite et officielle, en fonction de facteurs sociolinguistiques. Ces résultats confirment nos hypothèses générales 2 et 3.

Enfin, la sixième et dernière recherche a évalué les effets d'une consigne verbale de type imagé en français et en créole sur les performances motrices d'étudiants antillais bilingues français/créole. Les résultats confortent nos hypothèses 2 et 3, et le créole améliore les performances motrices comparativement au français en fonction de facteurs sociolinguistiques. Les effets additifs du créole sur les performances motrices sont liés à sa plus grande capacité à susciter l'évocation d'images mentales facilitant la planification mentale de l'action et la rétention des informations dans l'ordre.

Ces travaux, malgré leurs divergences méthodologiques et théoriques, ont constitué des approches singulières dans le but d'éclairer les rapports entre l'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises. Leur objectif commun était d'étudier l'influence de la langue dans les apprentissages moteurs d'individus bilingues. Chacun des travaux confirme l'hypothèse selon laquelle chaque langue, en tant que moyen de communication et système de représentation, peut avoir des effets distincts sur les processus et les produits de l'apprentissage moteur chez une population bilingue en situation de diglossie, tels que la compréhension, l'imagerie mentale ou l'exécution motrice. Selon l'organisation du bilinguisme au niveau psychologique chez l'individu, chaque langue peut entraîner des conséquences spécifiques sur le plan verbal, imagé et moteur.

Sur le plan clinique et expérimental, la langue constitue un facteur important dans l'apprentissage moteur d'individus bilingues en situation de diglossie. Si l'on considère le processus d'acquisition motrice comme un ensemble de processus d'ordre langagier, cognitif et moteur, le créole est susceptible d'influencer et de servir chacun de ces processus. Les recherches expérimentales et cliniques ont identifié des résultats similaires quant à l'influence de langue sur la compréhension, l'imagerie mentale, les performances motrices, et

plus généralement sur les apprentissages moteurs. Les enseignants et les entraîneurs interrogés nous ont affirmé qu'ils utilisaient le créole quand ils rencontraient des problèmes de compréhension. L'usage de la langue vernaculaire apparaît comme une aide à la compréhension dans les pratiques physiques et sportives. Sur le plan expérimental, la langue ne modifie pas en moyenne le niveau de compréhension, mais cela n'implique pas que le niveau de compréhension ne connaît pas de variations interindividuelles. Ainsi, les individus ont en général des capacités similaires, sur le plan verbal dans chaque langue quand il s'agit de décrire verbalement une conduite motrice présentée verbalement.

Sur le plan imagé et moteur, là encore, nous pouvons établir des corrélations entre les données expérimentales et cliniques. La langue peut influencer la capacité d'imagerie du mouvement en fonction de classe d'âge. Les mots en créole ont une valeur d'imagerie plus élevée que les mots en français. Et l'utilisation du créole peut favoriser les performances motrices. Les dires des intervenants dans le domaine des activités physiques et sportives relatent des effets similaires de l'emploi de langue vernaculaire sur les apprentissages moteurs relevés dans nos investigations. Ils expliquent également que la langue vernaculaire évoque des représentations singulières et imagées, distinctes de celles véhiculées par la langue officielle pouvant engendrer des effets positifs sur les conduites motrices d'apprenants bilingues.

Sur le plan épistémologique, nous considérons que l'utilisation de deux méthodologies de recherche a permis de vérifier nos hypothèses selon des approches scientifiques et théoriques différentes, renforçant ainsi la production de connaissances valides, tant pour les praticiens que pour les chercheurs. Nos résultats et nos investigations se sont ainsi heurtés à toute une série de précautions et de difficultés méthodologiques dans chacun des domaines car le langage constitue une des capacités de l'Homme les plus complexes qu'il est difficile, voire impossible de réduire à un simple modèle. Comprendre le fonctionnement psychologique d'un individu particulier dans une situation donnée est un objectif de recherche difficile, complexe et conséquent. Il demande une véritable collaboration, étroite et équilibrée, entre les chercheurs, les praticiens et les sujets eux-mêmes en vue d'approcher cette compréhension sans pour autant placer le premier en position de prescripteur. Toutefois, il nous semble que les résultats de ce travail peuvent avoir des conséquences sur le plan de l'éducation et de la formation aux Antilles françaises, en contribuant à la prise en considération des spécificités de la population antillaises dans l'apprentissage moteur et à la reconnaissance des effets additifs de l'emploi de la langue créole en tant que moyen de communication et système de représentation en EPS.

L'exploitation didactique et pédagogique de ce travail concerne plus spécifiquement l'élaboration de stratégies d'utilisation des langues en EPS aux Antilles françaises en distinguant la langue en tant que vecteur d'apprentissage et en tant qu'objet d'enseignement. L'enseignant d'EPS pourrait utiliser le créole soit en tant que vecteur d'apprentissage afin d'améliorer les apprentissages moteurs d'apprenants bilingues, soit en tant qu'objet d'enseignement et favoriser l'acquisition de compétences linguistiques et de connaissances déclaratives dans chacune des langues du bilingue tout en différenciant et en séparant les deux langues sur une base concrète, le CORPS ! Il s'agit de considérer l'emploi du créole en EPS comme un facteur d'influence dans l'apprentissage moteur, et d'organiser et de structurer son utilisation en vue d'une part, d'améliorer les processus d'acquisitions de connaissances, tant sur le plan verbal, imagé que moteur, et d'autre part, de construire un bilinguisme et d'en apprécier tous les enrichissements dans différents domaines. Les études concernant les relations entre le langage

et la motricité dans l'apprentissage moteur sont relativement nombreuses, mais les relations entre les langues et l'activité motrice d'enfants bilingues en situation de plurilinguisme restent peu investies. Or, les recherches concernant l'influence des langues sur les apprentissages moteurs chez une population bilingue s'inscrivent dans un souci de réussite du plus grand nombre, et dans une perspective d'adaptation de l'enseignement à la diversité des publics enseignés. Aussi, la poursuite de ce type d'investigation répond aux caractéristiques de la société actuelle marquée de plus en plus par des situations de plurilinguisme et des contextes multiculturels. Nous proposons trois types d'étude dans cette direction de recherche initiée par ce travail.

Des études comparatives de type sociolinguistique et clinique, mettant en collaboration chercheurs et praticiens, permettraient d'étudier et d'identifier plus spécifiquement les usages et les fonctions des langues dans diverses situations de communication au sein des pratiques d'activités physiques et sportives, ainsi que dans des contextes socioculturels et linguistiques différents. Par exemple, nous pourrions étendre notre étude de l'enfant, du créole et de l'EPS en menant le même type d'investigations à Haïti en vue de comparer l'usage et les effets du français et du créole dans les apprentissages moteurs d'individus bilingues dans la Caraïbe. Ces investigations cherchent à mettre en évidence un emploi spécifique et des effets particuliers de chaque langue au cours des apprentissages moteurs d'enfants bilingues.

Des travaux de type psychocognitif et expérimental, en laboratoire ou sur le terrain, pourraient permettre d'approfondir les effets de la langue sur les activités cognitives impliqués dans l'apprentissage moteur. Des travaux centrés sur la description de trajet spatiaux et l'élaboration de représentations imagées pourraient intégrer le facteur langue en tant que variable indépendante dans leur protocole de recherche. Ces recherches constituent une voie originale de recherche dans le domaine des activités physiques et sportives. Elles considèrent la langue comme un facteur d'influence sur les processus et les produits impliqués dans l'apprentissage moteur chez des individus plurilingues, leur objectif étant d'analyser les effets de langues sur l'activité cognitive des sujets.

Enfin, des études en neurobiologie ayant recours à la technique d'IRMf (Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle) seraient susceptibles d'analyser des trajets cognitifs de l'information dans le cerveau des bilingues en fonction des langues utilisées. Certains travaux ont relevé la mise en jeu d'aires cérébrales distinctes dans la production ou la compréhension d'énoncés dans deux langues différentes chez des individus bilingues, ou encore la sollicitation des aires visuelles dans la compréhension de textes imagés. Dans la continuité de ces travaux, il serait intéressant de savoir si l'évocation d'images mentales à partir de deux langues différentes sollicite des aires corticales identiques ou différentes dans le cerveau des bilingues afin de vérifier sur le plan neurobiologique l'existence de deux systèmes de représentations imagées en association respectivement avec chaque système de représentations verbales. Pour conclure, reprenons l'anecdote d'Hector POULLET citée en introduction, que les résultats de ce travail nous permettent désormais d'expliquer : « *Un dimanche après midi, sur une plage guadeloupéenne, un père demande à son fils : "Sors de l'eau". L'enfant ne réagit pas. L'adulte reprend : "Sors de dedans de l'eau". Le jeune garçon continue à s'amuser. Le père s'exclame alors : "Soti-w andidan dlo-là". Et là, l'enfant obtempère* ».



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- ABOU, A. et GILETTI-ABOU, M.-J. (2000). Enseignants de Guadeloupe, Questions d'identité. In A. ABOU et M.-J. GILETTI-ABOU, *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation* (pp.77-113). Paris : INRP.
- AL FARAJ-TOMEH, B. (1996). Langage et compréhension. In A. LIEURY et coll. *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* (pp.51-70). Paris : Dunod.
- ALIN, C. (1996). *Etre formateur, quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- ALIN, C. (2000). Gestes professionnels aux Antilles. In Dir. L. Marmoz & M. Derij, *L'interculturel en question* (pp.102-168). Paris : L'Harmattan.
- ANCI AUX, F., ALIN, C., LE HER, M. et MONDOR, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. In *STAPS*, vol.23, n°58, pp.81-90.
- ANGLADE, P. (1998). *Inventaire étymologique des termes créoles des caraïbes d'origine africaine*. Paris : L'Harmattan.
- ANNETT, J. (1988). Imagery and skill acquisition. In M. DENIS, J. ENGELKAMP & J.T.E. RICHARDSON, *Cognitive and Neuropsychological Approach to Mental Imagery* (pp.259-268). Dordrech : Martinus Nijhoff Publishers.
- ANNETT, J. (1995). Motor imagery : Perception or Action. In *Neuropsychologia*, vol.33, n°11, pp.1395-1417.
- ANNETT, J. (2002). Metaphor and movement : Comments on « mental imagery and embodied activity » by Gibbs and Berg. In *Journal of Mental Imagery*, vol.26, n°1, pp.41-43.
- ANTOINE, A. (1998). *Par le français, parle créole*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- AURNAGUE, M., VIEU, L. et BORILLO, A. (1997). La représentation formelle des concepts spatiaux dans la langue. In M. DENIS, *Langage et cognition spatiale* (pp.69-102). Paris : Masson.
- BADDELEY, A. (1988). Imagery and working memory. In M. DENIS, J. ENGELKAMP and J.T.E. RICHARDSON, *Cognitive and neuropsychological approaches to mental imagery* (pp.169-180). Dordrecht : Martinus Nijhoff Publishers.
- BADDELEY, A. (1993). *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- BANDURA, A. (2002) Social cognitive theory in cultural context. In *Applied Psychology : an international review*, vol.51, n°2, pp.269-290.
- BANGOU, H. (1963). *La Guadeloupe 1848-1939, ou les aspects de la colonisation après l'abolition de l'esclavage*. Aurillac : Editions du centre.
- BEAUGRAND, J.-P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. In M. ROBERT et coll., *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp.1-35). St-Hyacinte : Edisem / Paris : Maloine.
- BEBEL-GISLER, D. (1981). *La langue créole, force jugulée*. Paris : L'Harmattan / Montréal : Nouvelle-Optique.
- BEBEL-GISLER, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- BENJAMIN, M. (dit BENZO) et RECOQUE, M.-N. (1994). *Dictionnaire alphabétique des expressions créoles*.

Fort-de-France : Désormeaux.

- BENOIST, J. (1972). *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- BENOIST, J. (1972a). L'étude anthropologique des Antilles. In J. BENOIST, *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (pp.17-55). Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- BENOIST, J. (1972b). Bilan et perspectives. In J. BENOIST, *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (pp.337-343). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- BERNABE, J. (1997). Les langues des Caraïbes. In R, EBION, J. CHATILLON et J.-M. ZAKHARTCHOUK (Coord.), *L'école dans les DOM-TOM* (pp.14-15). Cahiers pédagogiques, n° 355. Paris : CRAP.
- BERNABE, J., CHAMOISEAU, P. et CONFIANT, R. (1989). *Eloge de la Créolité*. Paris : Gallimard / Presses Universitaires Créoles.
- BERNABE, J. (2001). *La fable créole*. Martinique : Ibis Rouge.
- BERNARDO, A. B. I. (1998). Language format and analogical transfer among bilingual problem solvers in the Philippines. In *International Journal of Psychology*, vol.33, n°1, pp.33-44.
- BERRENDONNER, A. (1982). Les modèles linguistiques et la communication. In J. COSNIER, J. COULON, A. BERRENDONNER et C. ORECCHIONI. *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales* (pp.15-111). Paris : Bordas / Dunod.
- BERTSH, J. et LE SCANFF, C. (1995). *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*. Paris : PUF
- BIALYSTOK, E. et JENKIN, H. (1998). L'espace interne : Comment les représentations mentales affectent la rotation mentale. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS, *Image mentale et développement. De la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives* (pp.55-77). Paris : PUF.
- BICKERTON, D. (1973). On the nature of a Creole continuum. In *Language*, vol.49, pp.640-669.
- BICKERTON, D. (1984). The Language Bioprogram Hypothesis. In *The Behavioural and Brain Sciences*, n°7, pp.173-221.
- BIDEAUD, J. et COURBOIS, Y. (1998). Quoi de neuf dans l'étude du développement de l'imagerie mentale. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS. *Image mentale et développement. De la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives* (pp.1-8). Paris : PUF.
- BIDEAUD, J. et COURBOIS, Y. (1998a). Nouvelles approches de la psychologie cognitive : quel apport à l'étude de l'image mentale chez l'enfant. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS, *Image mentale et développement. De la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives* (pp.157-184). Paris : PUF.
- BILARD, J., RIPOLL, H., DURAND, M., KELLER, J., LEVEQUE, M. et THERME, P. (1995). *Psychologie du Sport, questions actuelles*. Paris : Revue E.P.S.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- BLANCHET, A. (1991). *Dire et faire dire, l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, P. (2001). Les CAPES de langues régionales : présentation générale et problèmes spécifiques. In *Etudes créoles*, vol.24, n°1, pp.11-36
- BONNAFONT, C. (1977). *Les silencieux messages du corps*. Paris : Buchet/Chastel.
- BONNET, C. (1989). La perception visuelle des formes ; In C. BONNET, R. GHIGLIONE et J.-F. RICHARD, *Traité de psychologie cognitive (tome 1), perception, action, langage* (pp.1-77). Paris : Bordas.
- BONNET, C., GHIGLIONE, R. et RICHARD, J.-F. (1989). *Traité de psychologie cognitive (1), perception, action, langage*. Paris : Bordas.

- BONNET, C., GHIGLIONE, R. et RICHARD, J.-F. (1990). *Traité de psychologie cognitive (tome 2), le traitement de l'information symbolique*. Paris : Bordas.
- BONNET, C., GHIGLIONE, R. et RICHARD, J.-F. (1990a). *Traité de psychologie cognitive (tome 3), cognition, représentation, communication*. Paris : Bordas.
- BONNOT, J.-F. (1996). Le bilinguisme chez l'enfant. In C. CHEVRIE-MULLER et J. NARBONA, *Le langage de l'enfant* (pp.57-64). Paris : Masson.
- BROSSAT, A. et MARAGNES, D. (1981). *Les Antilles dans l'impasse ?* Paris : L'Harmattan / Editions Caribéennes.
- BIALYSTOK, E. et JENKIN, H. (1998). L'espace interne : Comment les représentations mentales affectent la rotation mentale. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS, *Image mentale et développement* (pp.55-75). Paris : PUF.
- CADOPI, M. (1997). Habiletés motrices, langage, image. In *Actes du VIIèmes Congrès International des chercheurs en Activités Physiques et Sportives du 3 au 5 novembre 1997*. Marseille : A.C.A.P.S.
- CADOPI, M. (1999). Memory for movement sequences in gymnastics : Effects of age and skill level. In *Journal of Motor Behaviour*, vol.31, n°3, pp.290-300.
- CAID-CAPRON, L. (1996). La classe adjectivale en créole réunionnais et mauricien. In D. VERONIQUE, *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp.163-192). Aix-en - Provence : Publication de l'Université de Provence
- CALMELS, C. et FOURNIER, J. (1999). Effets d'un programme d'entraînement mental combiné à une pratique physique sur la performance en gymnastique et sur le développement de l'imagerie. In *STAPS*, n°49, pp.63-72.
- CARAYOL, M. et CHAUDENSON, R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. In N.GUEUNIER, E. GENOUVRIER et A. KHOMSI, *Les français devant la norme* (pp.175-190). Paris : Champion.
- CATALAN, S. (1997). *Sa moun ka di, expressions et proverbes créoles*. Kourou : Ibis Rouge.
- CAVAZZA, M. (1993). Modèles mentaux et sciences cognitives ; In M-F. EHRlich, H. TARDIEU et M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.121-141). Paris : Masson.
- CERVINKA, B. (1996). Regard sur l'emploi de quelques prépositions en créole martiniquais. In D. VERONIQUE, *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp.113-134). Aix-en -Provence : Publication de l'Université de Provence.
- CESAIRE, A. (1989). *Discours sur le colonialisme*. Paris, Dakar : Présence Africaine.
- CHAMOISEAU, P. (1992). *Texaco*. Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.
- CHAMOISEAU, P. (1994). *Chemin d'école*. Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.
- CHAMOISEAU, P. (1997). *Ecrire en pays dominé*. Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.
- CHATEAU, J. (1983). *L'intelligence ou les intelligences*. Paris : Pierre Margada.
- CHATHUANT, D. M. (1995). L'Ici et l'Ailleurs en Guadeloupe : anthropologie d'un espace créole. In *Histoire & Anthropologie*, n°11, juillet-décembre, pp.1-12.
- CHATILLON, J. (1997). Une école encore marquée par le « temps des colonies ». In R. EBION, J. CHATILLON et J.-M. ZAKHARTCHOUK (Coord.), *L'école dans les DOM-TOM* (pp.32-33). Cahiers pédagogiques, n°355. Paris : CRAP.
- CHAUDENSON, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (1992). *Des îles, des Hommes, des Langues*. Paris : L'Harmattan.

- CHAUDENSON, R. (2001). Le Capes de créoles : approche historique et linguistique. In *Etudes créoles, CAPES créole(s) : le débat*, vol.24, n°1, pp.37-79.
- CHAUZIT, J.-L. (1989). Problématique de la saisie des interlangues. In J. Haudry, *Question créoles, questions linguistiques* (pp.37-45). Actes de la table ronde de novembre 1989 : Lyon.
- CHAVES DA CUNHA, J.-C. (1999). Politique linguistique et didactique des langues. In *Espaces créoles*, n°9, pp.217-232.
- CHEVALIER, N. (1987). Imagerie et répétition mentale : recherches et avenues pour le sport de haut niveau. In *Revue STAPS*, vol.8, n°16, pp.33-39.
- CHEVALIER, N. (1988). Imagerie et répétition mentale dans l'apprentissage moteur et la performance motrice, In *Séminaire sur la représentation du 4 mars 1988*, n° 25, Département de Kinanthropologie, Université du Québec. Montréal : Presses Universitaire du Québec.
- CHEVALIER, N. (1995). Apprentissage, Imagerie et répétition mentale. In J. BERTSCH et C. LE SCANFF (Coord.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp.153-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- CHEVRIE-MULLER, C. et NARBONA, J. (1996). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- CHEVRY-EZELIN, E. (1999). Créole et inhibition verbale, évolution de l'inhibition verbale chez des enfants guadeloupéens de 4-7 ans. In *Espace créole*, n°9, pp.93-106.
- CHOMSKY, N. (1979). A propos des structures cognitives et de leur développement : une réponse à Piaget. In M. PIATTELLI-PALMARINI, *Théories du langage, Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean PIAGET et Noam CHOMSKY* (pp.65-87). Paris : Seuil.
- CLAIRIS-GAUTHIER, M.-C. (1986). *L'enfant créolophone à la découverte de sa langue maternelle. Mise en évidence du rôle de la langue créole pour les acquisitions cognitives*. Thèse de doctorat de linguistique non publiée. Paris : Université René Descartes, Paris V.
- CLAVERIE, C. (1999). L'incipit comme métonyme. In *Espace créole*, n°9, pp.209-214.
- COCUDE, M. (1988). Generating and maintaining visual images : The incidence of individual and stimulus characteristics. In M. DENIS, J. ENGELKAMP & J.T.E. RICHARDSON, *Cognitive and Neuropsychological Approach to Mental Imagery* (pp.213-222). Dordrech : Martinus Nijhoff Publishers.
- CONDE, M. (1986). *Moi, Tituba sorcière*. St Armand : Mercure de France.
- CONDE, M. (1997). *Pays mêlé*. Paris : Robert Laffont.
- CONDE, M. et COTTENET-HAGE, M. (1995). *Penser la créolité*. Paris : Karthala.
- CONFIANT, R. (1984). Le vocabulaire créole dans le domaine du football à la Martinique. In *Mofwaz*, n°4, pp.7-28.
- CONFIANT, R. (1993). *Aimé Césaire, une traversée paradoxale du siècle*. Paris : Stock.
- CONFIANT, R. (1998). *Dictionnaire des titims et sirandanes*. Martinique : Ibis rouge.
- CONFIANT, R. (2000). *Le Cahier de romance*. Paris : Gallimard.
- CONFIANT, R. (2001). Créolité et francophonie, un éloge de la diversité. In *Site d'information du Capes créole, Kapeskréol@online.fr*.
- CORRAZE, J. (1980). La psychologie de l'image spéculaire du corps, ou les ruses de Narcisses. In J. CORRAZE, *Image spéculaire du corps* (pp.7-32). Clamecy : Privat.
- CORRAZE, J. (1987) *Neuropsychologie des comportements moteurs*. Paris : PUF

- COSNIER, J. (1982). Communication et langages gestuelles. In J. COSNIER, J. COULON, A. BERRENDONNER et C. ORECCHIONI, *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales* (pp.255-306). Paris : Bordas/Dunod.
- COURSIL, J. (1999). L'éloge de la muette, la commotion des langues. In *Espace Créole*, n°9, pp.31-46.
- COURSIL, J. (2000). *La fonction muette du langage. Essai de linguistique générale contemporaine*. Petit-Bourg : Ibis Rouge Editions.
- DAMOISEAU, R. (1990). Aspect et temps en créole haïtien et en français, problèmes pédagogiques. In *Créole et Education* (pp.65-97). Espace créole, n°7. Paris : L'Harmattan.
- DAMOISEAU, R. (1996). In D. VERONIQUE, Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles (pp. 151-161). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- DEAN, A. (1998). Image mentale et intériorisation d'événements au cours du développement. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS, *Image mentale et développement* (pp.11-35). Paris : PUF.
- DECETY, J. & MICHEL, F. (1989). Comparative analysis of actual and mental movement times in two graphic task. *Brain & Cognition*, n°11, pp.87-97.
- DE LIEVRE, B. et STAES, L. (1993). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Paris : Belin.
- DELIGNIERES, D. et DURET, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.
- DELIGNIERES, D. et GARSALT, C. (1999). Connaissances et Compétences en EPS. *Revue EPS*, n°280, pp. 43-47.
- DEMONT, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. In *Journal International de Psychologie*, vol.36, n°4, pp.274-285.
- DENIS, M. (1975). Représentation imagée et activité de mémorisation. In *Monographies Françaises de Psychologie*, n°32. Paris : CNRS.
- DENIS, M. (1979). *Les images mentales*. Paris : PUF.
- DENIS, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
- DENIS, M. (1989a). *Approches cognitives de l'image mentale*. Paris : PUF.
- DENIS, M. (1993). Pour les représentations. In M. DENIS et G. SABAH, *Modèles et concepts pour la science cognitive, Hommage à J.-F. LE NY* (pp.95-106). Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- DENIS, M. & COCUE, M. (1989). Scanning visual images generated from verbal description. In *European Journal of Cognitive Psychology*, n°1, pp.293-307.
- DENIS, M. & COCUE, M. (1992). Structural properties of visual images constructed from poorly or well-structured verbal descriptions. In *Memory & Cognition*, vol.20, n°5, pp.497-506.
- DENIS, M. et DE VEGA, M. (1993). Modèles mentaux et imagerie mentale. In M.-F. EHRLICH, H. TARDIEU et M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.79-100). Paris : Masson.
- DENIS, M., GONÇALVES, M.-R. et MEMMI, D. (1995). Mental scanning of visual images generated from verbal descriptions : towards a model of image accuracy. In *Neuropsychologia*, vol.33, n°11, pp.1511-1530.
- DENIS, M. et BRIFFAULT, X. (1997). Les aides verbales à la navigation. In M. DENIS, *Langage et cognition spatiale* (pp.127-154). Paris : Masson.

- DESROCHERS, A. et BERGERON, M. (2000). Valeurs de fréquence subjective et d'imagerie pour un échantillon de 1916 substantifs de la langue française. In *Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, vol.54, n°4, pp.274-325.
- DEVITERNE, D. (2001). Placement du traitement cognitif de l'information dans l'apprentissage moteur. In *Cahiers d'Alfred Binet*, n°1/2001, n°666, pp.49-57.
- DORVILLE, A. (1994). Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français : étude de la production de discours expositifs d'explication verbale. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V.
- DOUCET, L. (1989). L'île, espace fabuleux. In D. BASTIEN et M. LEMOINE, *Antilles, espoirs et déchirements de l'âme créole* (pp.16-20). Série Monde, hors série n°41. Paris : Autrement Revue.
- DREYFUS, H.L. & DREYFUS, S.C. (1987). The mistaken psychological assumptions underlying belief in expert systems. In A. COSTILL and A. STILL (Ed.), *Cognitive Psychology in Question* (pp.17-31). New York : St Martins Press.
- DURAND, M. (1999). *L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations*. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, Avril 1999.
- DURAND, M. (2000). Intervention et recherche en sport. In *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives. Compétence(s) en mutation ?* Colloque ARIS, Grenoble, 14-16 Décembre 2000.
- DURAND, M. (2001). *Chronomètre et survêtement, Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Revue EPS.
- DURAND, M. et DELAPLACE, J.-M. (1989). Théorie et application en psychologie des activités physiques et sportives. In G. BRUAND. *Savoir et sens pratique dans les APS* (pp.11-21). Paris : Afraps.
- DURAND, M. et RIFF, J. (1991). Relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effet des croyances des maîtres et des élèves. In J.P. FAMOSE, P. FLEURANCE et Y. TOUCHARD. *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations* (pp.175-199). Paris : Revue EPS.
- DURIZOT JNO-BAPTISTE, P. (1991). La représentation du concept de la langue à travers la langue créole. In *Etudes Guadeloupéennes*, n°4, pp. 133-153.
- DURIZOT JNO-BAPTISTE, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- DUPUIS, D. (2000). Activité cognitive et apprentissage en EPS. In *Revue EPS*, n° 283, pp.79-82.
- EBERMAN, C. and McKELVIE, S. J. (2002). Vividness of Visual Imagery and Source Memory for Audio and Text. In *Applied Cognitive Psychology*, n°16, pp.87-95.
- EBION, R. (1997). Une ou trois académies, les réponses administratives ne suffisent pas. In R. EBION, J. CHATILLON et J.-M. ZAKHARTCHOUK (coord.), *L'école dans les DOM-TOM* (pp.11-12). Cahiers pédagogiques, n°355. Paris : CRAP.
- EHRlich, M.-F. et TARDIEU, H. (1993). Modèles mentaux, modèles de situation et compréhension de textes. In M.-F. EHRlich, H. TARDIEU et M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.47-77). Paris : Masson.
- EHRlich, M.-F., TARDIEU, H. et CAVAZZA, M. (1993). *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations*. Paris : Masson.
- ENGELKAMP, J. (1988). Images and actions in verbal learning. In M. DENIS et all., *Cognitive and Neuropsychological Approaches to Mental Imagery* (pp.297-306). Dordrecht : Martinus Nijhoff Publishers.

- ESCURE, G. (1996). Anaphores et catégories sémantiques en créole. In D. VERONIQUE, *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp. 273-284). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- ETIENNE, F. (2000). Questions ouvertes sur l'apprentissage et le créole. In *Mofwaz*, n°5, pp.27-30.
- FABBRO, F. (2001). The bilingual brain: bilingual aphasia. In *Brain and Language*, n°79, pp.201-210.
- FABBRO, F. (2001a). The bilingual brain: Cerebral representation of languages. In *Brain and Language*, n°79, pp.211-222.
- FAMOSE, J.-P. (1996). Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur. In *Dossier EPS*, n°28, pp. 85-107. Paris : Revue EPS.
- FAMOSE, J.-P., SARRAZIN, P. et CURY, F. (1995). Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en éducation physique et sportive. In J. BERTSCH et C. LE SCANFF, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp.89-152). Paris : PUF.
- FANON, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil.
- FAVRE, D. (1997). Cerveau et changement de représentation. In *Cahiers Binet Simon, Le cerveau et la pensée*, n°650, pp.55-69.
- FAUQUENOY SAINT-JACQUES, M. (1988). Aspects du Bilinguisme Guyanais-Français. In *Espace créole*, n°6, pp.9-40.
- FERRAND, L. (2001). La production du langage : une vue d'ensemble. In *Psychologie Française*, vol.46, n°1, pp.3-15.
- FERRON, B. (1999). La répétition mentale dans la correction d'un mouvement spécifique : application en golf. In *STAPS*, n°49, pp.21-32.
- FIOUX, P. (1997). Mobilité linguistique et école réunionnaise. In R. EBION, J. CHATILLON et J.-M. ZAKHARTCHOUK, *L'école dans les DOM-TOM* (pp.35-37). Cahiers pédagogiques, n°355. Paris : Crap.
- FIOUX, P. et MARIMATOU, J. (2001). L'oral à l'école maternelle. Les enjeux de la petite enfance : expériences de l'école réunionnaise. In *Etudes créoles*, vol.24, n°1, pp.131-148.
- FLEURANCE, P. (1991). Place et rôles des représentations dans l'apprentissage moteur. In J.P. FAMOSE, P. FLEURANCE et Y. TOUCHARD, *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations* (pp.81-95). Paris : Revue EPS.
- FODOR, J. A. et PYLYSHYN, Z. W. (2002). Connexionnisme et architecture cognitive : analyse critique. In *Bulletin de Psychologie*, tome 55, vol.7, n°457, pp.9-50.
- FOLEY, M. A. (1998). Le rôle de l'image mentale dans la pensée et la mémoire de l'enfant. Une nouvelle approche : le contrôle de la source. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS, *Image mentale et développement* (pp.37-51). Paris : PUF.
- FORQUIN, J.-C. (1990). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. In J. HASSENFORDER, *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches* (pp.59-122). Revue Française de Pédagogie. Paris : L'Harmattan.
- FOULQUIER, L. (1999). La proverbialité créole : déclin ou renouveau ? In *Espace créole*, n°9, pp.127-142.
- FREDI, J. (1989). Le maillon colonial. In D. BASTIEN et M. LEMOINE, *Antilles, espoirs et déchirements de l'âme créole* (pp.21-25). Série Monde, hors série n°41. Paris : Autrement Revue.
- GABALI, J. (s.d.). *Dyadée*. s.l. : s.ed.
- GALLINA, J.-M. (1998). Image mentale et compréhension de textes décrivant des configurations spatiales : vers

- une approche développementale. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS, *Image mentale et développement. De la théorie piagétienne aux neurosciences cognitives* (pp.115-138). Paris : PUF.
- GALTON, F. (1883). *Inquiries into human faculties and their development*. London : Macmillan.
- GARNHAM, A. et OAKHILL, J. (1993). Modèles mentaux et compréhension du langage. In M.-F. EHRLICH, H. TARDIEU et M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.23-46). Paris : Masson.
- GAUVIN, A. (1977). *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*. Paris : L'Harmattan.
- GINESTE, M.-D. et INDURKHYA, B. (1993). Modèles mentaux, analogie et cognition. In M.-F. EHRLICH, H. TARDIEU, et M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.143-173). Paris : Masson.
- GIRAUD, M., GANI, L. et MANESSE, D. (1992). *L'école aux Antilles*. Paris : Karthala.
- GIRAUD, M. et MANESSE, D. (1990). Contribution à l'analyse des échecs scolaire. In *Créole et Education, Espaces Créole*, n°7, GEREC, LACITO. Paris : L'Harmattan.
- GIROTTO, V. (1993). Modèles mentaux et raisonnement. In M.-F. EHRLICH, H. TARDIEU et M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.101-119). Paris : Masson.
- GLOSE, B. (1992). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Masson.
- GREBOT, E. (2000). Validation du questionnaire de style cognitif de Paivio auprès d'une population française. In *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol.50, n°1, pp.87-93.
- GREHAIGNE, J.-F. et CADOPI, M. (1990). Apprendre en Education Physique. In Dossier EPS (1994), *Didactique des sports collectifs à l'école* (pp.23-27). n°17. Paris : Revue EPS.
- HABIB, M. (1993). *Bases neurologiques des comportements*. 2<sup>ème</sup> édition. Paris : Masson.
- HAGEGE, C. (1985). *L'Homme de paroles, Contribution linguistique aux Sciences Humaines*. Taupin à la flèche : Fayard.
- HAGEGE, C. (1994). *Le souffle de la langue*. Paris : Odile Jacob.
- HALL, C. et PONGRAC, J. (1983). *Movement Imagery Questionnaire*. London, Ontario : University of Western Ontario.
- HAMERS, J. F. et BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- HAZAËL-MASSIEUX, M.-C. (1989). Le passage à l'écriture pour une langue orale : le cas des créoles français. In J. Haudry, *Questions créoles, questions linguistiques* (pp.47-62). Actes de la table ronde de novembre : Lyon.
- HAZAËL-MASSIEUX, M.-C. (1996). Les mots-outils dans les écrits en créole des petites Antilles : proposition de classement et d'analyse. In D. VERONIQUE D, *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp.77-103). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- HAZAËL-MASSIEUX, M.-C. (1999). *Les créoles : l'indispensable survie*. Paris : Entente.
- HESS, R. et WEIGAND, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- HODENRAAD, R. et ORIANNE, E. (1981). Valences d'imagerie de 1130 noms de la langue française parlée. In *Psychol. Belg.*, vol.21, n°1, pp.21-30.
- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (1989). La diversité langagière des êtres humains. In P. BRENOT (coord.). *Langages, de la cellule à l'homme* (pp.123-167). Paris : L'Harmattan.
- ILLE, A. et CADOPI, M. (1997). Mémorisation et reproduction d'enchaînements en gymnastique artistique



- féminine. In *Communication aux 1ères Journées Internationales de l'AFRAGA*, Mai 1997, Rodez.
- ILLE, A. & CADOPI, M. (1999). Memory for movement sequences in gymnastics : Effects of age and skill level. In *Journal of Motor Behavior*, vol.31, n°3, pp.290-300.
- JOHNSON- LAIRD, P. N. (1993). La théorie des modèles mentaux. In M-F. EHRLICH, H. TARDIEU, M. CAVAZZA, *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp.1-22). Paris : Masson.
- JUAIRE, S. E. (1987). *The effect of pictures used as an instructional aid on the acquisition of a novel motor task*. Thèse de doctorat non publiée. Floride : Florida State University.
- KARAPETSAS, A. & ANDREOU, G. (2001). Visual field asymmetries for rhyme and semantic tasks in fluent and nonfluent bilinguals. In *Brain and Language*, n°78, pp.53-61.
- KELLER, J. (1995). Orientation méthodologique pour l'étude du développement des habiletés motrices de l'enfant. In J. BERTSCH et C. LE SCANFF, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp.261-279). Paris : PUF.
- KOSSLYN, S. M. (1980). *Image and Mind*. Cambridge, London : Harvard University Press.
- KOSSLYN, S. M., BEHRMANN, M. and JEANNEROD, M. (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. In *Neuropsychologia*, vol.33, n°11, pp.1335-1344.
- LABELLE-ROBILLARD, M. (1972). L'apprentissage du monde dans un village guadeloupéen. In J. BENOIST, *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (pp.179-203). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LABRIDY, F. (1992). La formalisation des pratiques d'activités physiques et sportives. In *Technologie et didactique des APS* (pp. 262- 268). Paris : AFRAPS.
- LAFLEUR, M.-R. (1989). *Les Libanais et les Syriens de Guadeloupe*. Paris : Karthala ; St Claude : Le Phénicien.
- LAGARD, C., LAPORTE, A., MOLINARIO, J. et PICARD, C. (1995). *Pour une pédagogie de la parole*. Paris : E.S.F.
- LAGARDE, J., ERBANI, E. et THON, B. (1997). Consignes graphiques versus verbales et représentations pour l'exécution future d'un trajet locomoteur. In *STAPS*, n°44, pp.19-31.
- LAMIOT, C. (1995). Maryse Condé, la république des corps. In M. CONDE et M. COTTENET-HAGE, *Penser la Créolité* (pp.275-288). Paris : Karthala.
- LAURET, D. (1997). Le créole à l'école : pourquoi ? In R, EBION, J. CHATILLON et J.-M. ZAKHARTCHOUK (coord.), *L'école dans les DOM-TOM* (pp.38-40). Cahiers pédagogiques, n° 355. Paris : CRAP.
- LAUTREY, J., REUHLIN, M., MARENDAZ, C. et OHLMAN, T. (1990). *Cognition : l'individuel et l'universel*. Paris : PUF.
- LECOCQ, P. (1993). Langage, conscience phonologique, lecture : quels liens ? In M. DENIS et G. SABAH, *Modèles et concepts pour la science cognitive, Hommage à Jean-François LE NY* (pp.37-52). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- LE HER, M. (1992). Imagerie mentale et apprentissage en golf. In *STAPS*, n°29, pp.7-16.
- LEIF, J. (1981). *Le langage, nature et acquisition*. Paris : ESF.
- LE SCANFF, C. (1995). Imagerie et Apprentissage. In J. BERTSCH, C. LE SCANFF, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp.189-208). Paris : PUF.
- LEZIART, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique. In *STAPS*, n°42, pp.59-

- LUDWIG, R. (1996). L'adjectif en créole guadeloupéen : une approche prototypique. In D. VERONIQUE, *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp.137-149). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- LUDWIG, R., MONTBRAND, D., POULLET, H. et TELCHID, S. (1990). *Dictionnaire Créole-français*. Paris : Jasor, Servedit.
- MANIDI FAES, M.-J. (1996). Relation entre action et représentation cognitive d'une figure gymnique : effets de l'âge et de la répétition. In *STAPS*, n°40, pp.77-85.
- MARCH, C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- MASSINA, C. et coll. (2000). Une observation de la récupération différentielle des deux langues chez une patiente aphasique bilingue français/créole guadeloupéen. In *Ann Réadaptation Méd. Phys.*, n°43, pp.450-464.
- MAZOYER, B., TZOURIO-MAZOYER, N., MAZARD, N., DENIS, M. and MELLET, E. (2002). Neural bases of image and language interactions. In *International Journal of Psychology*, vol.37, n°4, pp.204-208.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF
- MEYER, J. (1989). *Histoire du sucre*. Paris : Desjonquères.
- MICHELOT, I. (2000). La situation sociolinguistique de la Martinique : enquête. In *Mofwaz*, n°5, pp.71-85.
- MISSOUM, G., THOMAS, R. (1998). *Psychologie à l'usage des STAPS*. Paris : Vigot.
- MOLINARIO, J. (1995). Langue et parole dans les textes officiels français. In C. LAGARDE et coll., *Pour une pédagogie de la parole* (pp.133-148). Paris : E.S.F.
- MONDOR, R. (2001). *Une approche sociolinguistique du créole au collège en Guadeloupe*. Mémoire de D.E.A. Caraïbes, Amérique Latine et du Nord, option STAPS, à l'Université des Antilles et de la Guyane.
- MONS, G. (1996). *Relation éducative et transactions pédagogiques dans les disciplines scolaires : l'exemple de l'E.P.S*. Paris : Actio.
- MOTTET, G. (1999). Images et parcours de connaissance en sciences à l'école élémentaire. In *Image, langage, recherches et pratiques enseignantes* (pp.93-106). Institut National de Recherches Pédagogiques. Paris : Masselot-Girard.
- NARBONA, J. et FERNANDEZ, S. (1996). Fondements neurobiologiques du développement du langage. In C. CHEVRIE-MULLER et J. NARBONA, *Le langage de l'enfant, Aspects normaux et pathologiques* (pp.3-26). Paris : Masson.
- NDAGANO, B. (2000). *Nègre tricolore, Littérature et domination en pays créole*. Paris : Servedit.
- OLLIVIER, B. (1992). *Communiquer pour enseigner ; Pédagogie pour demain*. Paris : Hachette.
- PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New-York : Holt, Rinehart & Winston.
- PAIVIO, A. (1986). *Mental Representation*. New York : Oxford University Press / Oxford : Clarendon Press.
- PAIVIO, A. & DESROCHERS, A. (1980). A dual coding approach to bilingual memory. In *Canadian Journal of Psychology*, n°34, pp.389-395.
- PARENTIER, M.-C. et HAMON, J.-F. (2002). Contexte culturel et différenciation cognitive. In *Bulletin de Psychologie*, tome 55, vol.4, n°460, pp.337-348.
- PEARSON, D. G. et LOGIE, R. H. (1998). La mémoire de travail visuo-spatiale : fractionnement et développement. In J. BIDEAUD et Y. COURBOIS. *Image mentale et développement. De la théorie*

- piagétienne aux neurosciences cognitives* (pp.139-156). Paris : PUF.
- PERANI, D and coll. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age acquisition of the second language. In *Brain*, n°121, pp.1841-1852.
- PERRET, D. (1995). Lire Chamoiseau. In M. CONDE et M. COTTENET-HAGE, *Penser la créolité* (pp.153-171). Paris : Karthala.
- PERRET, D. (2001). *La créolité, espace de création*. Martinique : Ibis Rouge Editions.
- PIERRE-JACQUES, C. (1980). *Le jeune haïtien et l'école québécoise*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- PINALIE, P. (1992). *Dictionnaire élémentaire français-créole*. Paris : L'Harmattan / Presses Universitaires Créoles.
- PINALIE, P. (2000). Lecture et parole dans l'enseignement du créole à des non-créolophones. In *Mofwaz*, n°5, p47-57.
- POSTIC, M. (1994). EPS interroge Marcel Postic. In *Revue EPS*, n°245, pp.9-12.
- POULLET, H. (1982). *Paroles en l'air*. Paris : Désormeaux.
- POULLET, H. (2000). Projet académique : éléments de réflexion pour une politique éducative en Guadeloupe, champ d'application : culture et langue créoles. In *Mofwaz*, n°5, pp.37-41.
- POULLET, H. (2000a). Le créole en Guadeloupe. In *Antilla*, n°910, pp.26-28.
- POULLET, H. et TELCHID, S. (2000). *Zayann*. Guadeloupe : Ibis Rouge.
- POULLET, H. et TELCHID, S. (1990). *Le créole sans peine (Guadeloupéen)*. Chennevières-sur-Marne : Assimil.
- PRUDENT, L.F. (1981). Diglossie et interlecte. In *Langages*, n°61, pp.13-38.
- PY, B. (1994). Places des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contact et d'acquisition . In D. VERONIQUE, *Créolisation et acquisition des langues* (pp.137-142). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- RANSAU, J. (2000). Contact de langues dans le discours des "rastas" martiniquais. In *Mofwaz*, n°5, pp.133-149.
- RANO, J. (1997). *Créolitude, silences et cicatrices pour seuls témoins*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- REINERT, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». In *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, vol.5, n°49, pp.32-36.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.
- RICHARD, J.-F. (1990a). Préambule et introduction. In C. BONNET, R. GHIGLIONE et J.-F. RICHARD, *Traité de psychologie cognitive (t.2), Le traitement de l'information symbolique* (pp. ). Paris : Bordas.
- RICHARD, J.-F. (1993). Le rôle de la modélisation dans la simulation des comportements et l'analyse des données expérimentales. In M. DENIS et G. SABAH, *Modèles et concepts pour la science cognitive, Hommage à Jean-François LE NY* (pp.25-36). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- RICHARD, J.-F. (2002). Compréhension de textes procéduraux et catégorisation. In *Psychologie française*, vol.47, n°1, pp.19-32.
- RICHARD, A. & MAGILL, P. D. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. In *International Journal of Sport Psychology*, n°24, pp.358-369.
- RIGAL, R. (1995). *Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques (Tome 2) ; Développement moteur*. Sainte-foy : Presses de l'Université du Québec.
- RIZZOLATTI, G. & ARBIB, M. A. (1998). Language within our grasp. In *Trends Neurosci.* n°21, pp.188-194.

- ROMANI, J.-P. (1994). Interlecte martiniquais et pédagogie. In *Etudes Créoles*, vol.17, n°1, pp.84-105.
- ROMANI, J.-P. (1997). La langue de l'école et la langue de l'élève : l'exemple de l'expression de la destination de personnes en français martiniquais ou "il récite ses leçons pour sa maman. In *Etudes Créoles*, n°2, pp.12-25.
- ROMARY, L. et GAIFFE, B. (1997). Langue, dialogue finalise et cognition spatiale. In M. DENIS. *Langage et cognition spatiale* (pp.155-174). Paris : Masson.
- ROSELLO, M. (1992). *Littératures et identité créole aux Antilles*. Paris : Karthala.
- ROURE, R., COLLET, C., DESCHAUMES-MOLINARO, C., DELHOMME, G., DITTMAR, A. and VERNET-MAURY, E. (1999). Imagery quality estimated by autonomic response is correlated to sportngt performance enhancement. In *Psychology & Behavior*, vol.66, n°1, pp.63-72.
- SAINTON, J. (1997). Une perception de l'espace et du temps en créole : l'exemple du créole guadeloupéen. In *Revue Caribéenne de Recherches et d'Echanges*, n°1, pp.35-47.
- SAINTON, J. (2000). La dimension africaine des langues créoles : faits phonétiques, phonologiques, morphophonologiques et suprasegmentaux. In *Mofwaz*, n°5, pp.97-114.
- SAINT-PIERRE, M. (1972). Créole ou Français ? Les cheminements d'un choix linguistique. In J. BENOIST, *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (pp.251-266). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- SAURY, J., DURAND, M. et THEUREAU, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas, Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. In *Science et motricité*, n°31, pp.21-35.
- SAUSSURE, F. de (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- SCHLUPP, D. (1999). Le système du temps, de la modalité et de l'aspect en créole guyanais. In *Espace créole*, n°9, pp.15-30.
- SCHMIDT, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. In *Psychological Review*, n°82, pp.225-260.
- SEGUI, J. (1989). La perception du langage parlé. In C. BONNET, R. GHIGLIONE et J.-F. RICHARD, *Traité de psychologie cognitive (tome 1), perception, action, langage* (pp.200-235). Paris : Bordas.
- SEGUI, J. et FERRAND, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris : Odile Jacob
- SEMJEN, A. (1994). Qu'y-a-t-il de programmé dans les activités motrices ? In *Science et motricité*, n°23, pp.48-57.
- SHEPARD, R. & METZLER, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. In *Science*, n°171, pp.701-703.
- STARKES, J. L., DEAKIN, J. M., LINDLEY, S. & CRISP, F. (1987). Motor versus verbal recall of ballet sequences by young expert dancers. In *Journal of Sport Psychology*, n°9, pp.222-230.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, G. (1996). Une classe de fonctionnels en créole réunionnais : forme et sens ?. In D. VERONIQUE, *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp.61-75). Aix-en -Provence : Publication de l'Université de Provence.
- SUZAN LEFORT, J. (1996). *Le cri d'un enfant des îles*. Lamentin : Soleil.
- TELCHID, S. (1997). *Dictionnaire du français régional des Antilles, Guadeloupe, Martinique*. Paris : Bonneton.
- TEMPRADO, J.-J. (1995). La variabilité dans le contrôle des habiletés motrices : fonction de l'apprentissage. In J. BERTSCH et C. LE SCANFF (coord.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (pp.67-85). Paris : PUF.

- TERAUCHI, R. et HYODO, M. (1993). Représentation sémantique et représentation de surface en mémoire de travail lors de la construction de phrases françaises et de phrases japonaises. In M. DENIS et G. SABAH, *Modèles et concepts pour la science cognitive, Hommage à Jean-François LE NY* (pp.53-63). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- TESTU, F. et coll. (1991). *De la psychologie à la pédagogie*. Poitiers : Nathan.
- TOCHON, F. V (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. In *Revue Française de Pédagogie*, n°133, pp.129-157.
- TULVING, E. (1985). How many memory systems are there ? In *American Psychologist*, n°40, pp.385-398.
- TVERSKY, B., TAYLOR, H. A. et MAINWARING, S. (1997). Langage et perspective spatiale. In M. DENIS, *Langage et cognition spatiale* (pp.25-49). Paris : Masson.
- VASSEUR, M. T. (1997). Le cas de l'adulte bilingue dans les dispositifs de formation en Guadeloupe : un exemple des tensions à l'œuvre dans une communauté créole. In *Etudes créoles*, vol.20, n°2, pp.36-49.
- VAYER, P. et RONCIN, C. (1986). *Le corps et les communications humaines ; Animation de groupes d'adultes*. Paris : Vigot.
- VERNET, P. (1990). L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects sociolinguistiques et méthodologiques. In *Créole et Education, Espace créole*, n°7, pp.98-149.
- VERONIQUE, D. (1994). *Créolisation et acquisition des langues*. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- VERONIQUE, D. (1996). *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- VERONIQUE, D. (2000). Syntaxe des langues créoles. In *Langages*, n°spécial 138, pp.39-46.
- VITAYLECK, E. (1999). *Les mots du corps dans la tradition martiniquaise*. Paris : L'Harmattan.
- VYTGOTSKY, L. (1997). *Pensée et langage* (rééd.1934). Paris : Editions sociales.
- WARNER-GARCIA, C. (2000). Une analyse de l'interlangue de Saint-luciens créolophones dans l'acquisition du français, langue étrangère. In *Mofwaz*, n°5, pp.59-67.

## TABLE DES FIGURES

---

<b>Figure 1</b>	: Fiche d'évaluation du niveau de compréhension .....	p115
<b>Figure 2</b>	: Grille de notation de la réalisation motrice .....	p115
<b>Figure 3</b>	: Grille d'évaluation individuelle.....	p191

## TABLE DES SCHEMAS

---

<b>Schéma 1</b>	: Interrelation entre langage, motricité et imagerie mentale .....	p55
<b>Schéma 2</b>	: L'apprentissage moteur .....	p63
<b>Schéma 3</b>	: Modèle du double codage chez le bilingue .....	p64
<b>Schéma 4</b>	: Le bilinguisme amalgamé .....	p65
<b>Schéma 5</b>	: Le bilinguisme composé.....	p65
<b>Schéma 6</b>	: Le bilinguisme coordonné.....	p65
<b>Schéma 7</b>	: Le bilinguisme aux Antilles françaises .....	p65
<b>Schéma 8</b>	: Modèle d'analyse du bilinguisme dans les apprentissages moteurs.....	p66
<b>Schéma 9</b>	: Présentation des cinq classes d'énoncés pour les intervenants .....	p81
<b>Schéma 10</b>	: Présentation des quatre classes d'énoncés pour les étudiants .....	p82
<b>Schéma 11</b>	: La localisation en créole .....	p104
<b>Schéma 12</b>	: La conduite motrice .....	p116
<b>Schéma 13</b>	: La tâche motrice n°1 .....	p189
<b>Schéma 14</b>	: La tâche motrice n°2 .....	p189

## TABLE DES TABLEAUX

---

<b>Tableau 1</b>	: Nombre et type d'actes de discours chez les intervenants .....	p79
<b>Tableau 2</b>	: Nombre et Types d'actes de discours en fonction de la profession .....	p79
<b>Tableau 3</b>	: Type d'actes de discours chez les étudiants en fonction du genre .....	p79
<b>Tableau 4</b>	: Composition des groupes en fonction des variables individuelles.....	p112
<b>Tableau 5</b>	: Composition des groupes en fonction du niveau de départ.....	p112
<b>Tableau 6</b>	: Groupes expérimentaux en fonction des variables individuelles .....	p142
<b>Tableau 7</b>	: Résultats du MIQ en fonction de la langue .....	p144
<b>Tableau 8</b>	: Résultats du MIQ en fonction de la langue et du genre .....	p145
<b>Tableau 9</b>	: Résultats du MIQ en fonction de la langue et du milieu social.....	p146
<b>Tableau 10</b>	: Résultats du MIQ en fonction de la langue et de la classe d'âge .....	p147
<b>Tableau 11</b>	: Caractéristiques de la population d'étude .....	p161
<b>Tableau 12</b>	: Résultats du questionnaire de style cognitif et du test en créole.....	p166
<b>Tableau 13</b>	: Mots de la liste exclus .....	p168
<b>Tableau 14</b>	: Caractéristiques générales des groupes expérimentaux .....	p188
<b>Tableau 15</b>	: Résultats du test de créole et du questionnaire de style cognitif.....	p193

## TABLE DES GRAPHIQUES

---

<b>Graphique 1 :</b>	Niveau de compréhension en fonction de la langue.....	p120
<b>Graphique 2 :</b>	Niveau de réalisation en fonction de la langue .....	p122
<b>Graphique 3 :</b>	Niveau de réalisation en fonction de la langue et du genre.....	p123
<b>Graphique 4 :</b>	Niveau de réalisation en fonction de la langue et du milieu social.....	p124
<b>Graphique 5 :</b>	Influence de la langue sur la capacité d'imagerie visuelle en fonction de la classe d'âge .....	p147
<b>Graphique 6 :</b>	Influence de la langue sur la capacité d'imagerie kinesthésique en fonction de la classe d'âge .....	p148
<b>Graphique 7 :</b>	Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue.....	p169
<b>Graphique 8 :</b>	Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et du genre.....	p170
<b>Graphique 9 :</b>	Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et du milieu social d'origine.....	p171
<b>Graphique 10 :</b>	Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et de l'environnement de résidence.....	p172
<b>Graphique 11 :</b>	Valeur d'imagerie moyenne en fonction de la langue et du champ lexical.....	p173
<b>Graphique 12 :</b>	Temps de réponse moyen en français et en créole en fonction de la valeur d'imagerie des mots.....	p174
<b>Graphique 13 :</b>	Temps de réponse moyen en français et en créole en fonction de la fréquence d'usage des mots.....	p175
<b>Graphique 14 :</b>	Influence de la langue sur les performances .....	p194
<b>Graphique 15 :</b>	Influence de la langue sur la performance finale .....	p195
<b>Graphique 16 :</b>	Influence de la langue et du genre sur l'ordre.....	p196
<b>Graphique 17 :</b>	Influence de la langue et du genre sur la performance finale.....	p197
<b>Graphique 18 :</b>	Influence de la langue et du milieu social sur l'ordre .....	p198

## TABLE DES MATIERES

---

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	p 1
<b>SOMMAIRE</b> .....	p 1
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	p 2
<b>CHAPITRE I : CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DES ANTILLES FRANÇAISES</b> .....	p 7
<b>I. HISTOIRE SOCIOCULTURELLE DES ANTILLES FRANÇAISES</b> .....	p 7
I.1. DE LA COLONISATION A LA DECENTRALISATION .....	p 7
I.1.1. UN PEU D'HISTOIRE .....	p 7
I.1.2. EVOLUTION STATUTAIRE DE LA GUADELOUPE .....	p 9
I.2. LE PROCESSUS DE CREOLISATION .....	p 10
I.2.1. LE PEUPLE GUADELOUPEEN .....	p 10
I.2.2. L'IDENTITE ANTILLAISE .....	p 11
I.3. LA LANGUE CREOLE .....	p 12
I.3.1. ORIGINE DU MOT « CREOLE » .....	p 12
I.3.2. GENESE DE LA LANGUE CREOLE .....	p 13
I.3.3. DIFFERENCES ENTRE FRANÇAIS ET CREOLE .....	p 15
<b>II. SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET INSTITUTIONNELLE DE LA GUADELOUPE</b> .....	p 20
II.1. DE LA DIGLOSSIE AU BILINGUISME .....	p 20
II.1.1. LA LITTERATURE ANTILLAISE .....	p 21
II.1.2. CODES LINGUISTIQUES ET SITUATIONS DE COMMUNICATION EN GUADELOUPE .....	p 24
II.2. L'ECOLE AUX ANTILLES .....	p 26
II.2.1. L'HISTOIRE DU SYSTEME EDUCATIF EN GUADELOUPE .....	p 26
II.2.2. POLITIQUE LINGUISTIQUE A L'ECOLE .....	p 28
II.2.3. EXPERIENCES PEDAGOGIQUES EN CREOLE .....	p 30
II.2.4. PLACE ET ROLE DU CREOLE A L'ECOLE .....	p 32
II.3. LES ENFANTS ANTILLAIS ET LE BILINGUISME .....	p 34
II.3.1. L'ENFANCE AUX ANTILLES .....	p 34
II.3.2. LE LANGAGE DES ENFANTS ANTILLAIS .....	p 35
II.3.3. PROBLEMES LINGUISTIQUES A L'ECOLE .....	p 40



## **CHAPITRE II : LE BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS**

<b><u>AUX ANTILLES FRANÇAISES</u></b> .....	p 44
<b>I. L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE</b> .....	p 44
I.1. DÉFINITION .....	p 44
I.2. LES CONNAISSANCES EN EPS .....	p 45
I.3. LA PLACE DU LANGAGE EN EPS .....	p 46
<b>II. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE</b> .....	p 49
<b>III. CADRE THÉORIQUE</b> .....	p 50
<b>IV. VERS UN MODÈLE D'ANALYSE DU BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS</b> .....	p 53
IV.1. RAPPORT ENTRE LANGAGE ET MOTRICITÉ.....	p 53
IV.2. DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE MOTEUR .....	p 56
IV.3. LA THÉORIE DU DIALOGUE.....	p 59
IV.4. LA THÉORIE DU DOUBLE CODAGE ET LA THÉORIE DES MODÈLES MENTAUX .....	p 60
IV.5. LA THÉORIE DE L'ACTION SITUÉE .....	p 62
IV.6. MODÈLE D'ANALYSE DU BILINGUISME DANS LES APPRENTISSAGES MOTEURS.....	p 63
<b>V. HYPOTHÈSES GÉNÉRALES</b> .....	p 67
V.1. CREOLE : MOYEN DE COMMUNICATION .....	p 68
V.2. CREOLE : SYSTÈME DE REPRÉSENTATION.....	p 69

## **CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES RECHERCHES**..... p 72

<b>I. USAGES ET EFFETS DU CREOLE AU SEIN DES PRATIQUES PHYSIQUES ET SPORTIVES</b> .....	p 72
I.1. INTRODUCTION.....	p 73
I.2. MATÉRIEL ET MÉTHODE .....	p 76
I.2.1. POPULATION .....	p 76
I.2.2. OUTILS UTILISÉS.....	p 76
I.2.3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE .....	p 78
I.3. RÉSULTATS .....	p 78
I.3.1. ANALYSE DISCURSIVE DES ENTRETIENS.....	p 78
I.3.2. ANALYSE TEXTUELLE DES RÉPONSES DONNÉES PAR LES INTERVENANTS .....	p 80
I.3.3. ANALYSE TEXTUELLE DES RÉPONSES DONNÉES PAR LES ÉTUDIANTS .....	p 82

I.4. DISCUSSION .....	p 83
I.4.1. LES ACTES DE DISCOURS.....	p 83
I.4.2. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES ENSEIGNANTS D'EPS .....	p 84
I.4.3. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES ENTRAINEURS SPORTIFS.....	p 87
I.4.4. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES ELEVES .....	p 88
I.4.5. USAGES ET FONCTIONS DU CREOLE POUR LES JOUEURS.....	p 89
I.5. CONCLUSION.....	p 90
<b>II. LEXIQUE CREOLE/FRANÇAIS DES MOTS DU SPORT .....</b>	<b>p 91</b>
II.1. INTRODUCTION .....	p 91
II.2. MATERIEL ET METHODE.....	p 92
II.2.1. OUTILS UTILISES .....	p 92
II.2.2. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE .....	p 93
II.3. RESULTATS.....	p 93
II.3.1. LEXIQUE CREOLE / FRANÇAIS DES MOTS DU SPORT .....	p 94
II.3.2. LISTE DES EXPRESSIONS CREOLES UTILISEES EN SPORT.....	p 97
II.4. DISCUSSION.....	p102
II.4.1. ETATS AFFECTIFS, PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES .....	p103
II.4.2. LES VERBES D' ACTIONS.....	p103
II.4.3. LES ONOMATOPEES .....	p103
II.4.4. LA LOCALISATION .....	p103
II.4.5. TERMES SPORTIFS ET PARTIES DU CORPS .....	p104
II.4.6. LES EXPRESSIONS CREOLES .....	p104
II.5. CONCLUSION .....	p105
<b>III. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES APPRENTISSAGES MOTEURS .....</b>	<b>p105</b>
III.1. INTRODUCTION .....	p106
III.1.1. LA COMPREHENSION .....	p106
III.1.2. LA REALISATION MOTRICE.....	p108
III.2. PROBLEMATIQUE .....	p109
III.3. HYPOTHESES.....	p110
III.4. MATERIEL ET METHODE .....	p111
III.4.1. POPULATION.....	p111
III.4.2. QUESTIONNAIRE SOCIOLINGUISTIQUE .....	p113
III.4.3. LES CONSIGNES VERBALES.....	p113
III.4.4. TEST DE COMPREHENSION.....	p114
III.4.5. TEST DE REALISATION .....	p115
III.4.6. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	p116
III.4.7. OUTILS STATISTIQUES .....	p117
III.5. RESULTATS .....	p117

III.5.1. QUESTIONNAIRE SOCIOLINGUISTIQUE .....	p118
III.5.2. NIVEAU DE COMPREHENSION EN FONCTION DE LA LANGUE .....	p120
III.5.3. NIVEAU DE COMPREHENSION EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE .....	p120
III.5.4. NIVEAU DE COMPREHENSION EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL .....	p121
III.5.5. NIVEAU DE REALISATION MOTRICE EN FONCTION DE LA LANGUE .....	p121
III.5.6. NIVEAU DE REALISATION MOTRICE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE .....	p122
III.5.7. NIVEAU DE REALISATION MOTRICE EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL .....	p123
III.6. DISCUSSION .....	p124
III.6.1. LANGUES ET COMPREHENSION D'UNE CONSIGNE .....	p125
III.6.2. LANGUES ET REALISATION MOTRICE .....	p127
III.6.3. LANGUES, GENRE ET REALISATION MOTRICE .....	p128
III.6.4. LANGUES, MILIEU SOCIAL ET REALISATION MOTRICE .....	p130
III.7. CONCLUSION .....	p131
<b>IV. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT .....</b>	<b>p133</b>
IV.1. INTRODUCTION .....	p134
IV.1.1. LA REPRESENTATION .....	p134
IV.1.2. L'IMAGERIE MENTALE .....	p135
IV.1.3. L'IMAGE MENTALE .....	p139
IV.2. PROBLEMATIQUE .....	p140
IV.3. HYPOTHESES .....	p141
IV.4. MATERIEL ET METHODE .....	p141
IV.4.1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE .....	p141
IV.4.2. SUJETS .....	p142
IV.4.3. LE QUESTIONNAIRE D'IMAGERIE DU MOUVEMENT .....	p142
IV.4.4. OUTILS STATISTIQUES .....	p143
IV.5. RESULTATS .....	p144
IV.5.1. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE .....	p144
IV.5.2. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU GENRE .....	p145
IV.5.3. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE ET DU MILIEU SOCIAL .....	p146
IV.5.4. CAPACITES D'IMAGERIE DU MOUVEMENT EN FONCTION DE LA LANGUE ET DE LA CLASSE D'AGE .....	p146
IV.6. DISCUSSION .....	p148

IV.7. CONCLUSION .....	p151
<b>V. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LA VALEUR D'IMAGERIE DES MOTS .....</b>	<b>p152</b>
V.1. INTRODUCTION .....	p152
V.2. MATERIEL ET METHODE.....	p160
<i>V.2.1. POPULATION .....</i>	<i>p160</i>
<i>V.2.2. OUTILS UTILISES.....</i>	<i>p161</i>
<i>V.2.3. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE .....</i>	<i>p164</i>
<i>V.2.4. OUTILS STATISTIQUES.....</i>	<i>p165</i>
V.3. RESULTATS.....	p166
<i>V.3.1. CARACTERISTIQUES GENERALES.....</i>	<i>p166</i>
<i>V.3.2. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE .....</i>	<i>p168</i>
<i>V.3.3. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE</i> <i>ET DU GENRE .....</i>	<i>p169</i>
<i>V.3.4. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE</i> <i>ET DU MILIEU SOCIAL .....</i>	<i>p170</i>
<i>V.3.5. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE</i> <i>ET DE L'ENVIRONNEMENT DE RESIDENCE.....</i>	<i>p171</i>
<i>V.3.6. VALEUR D'IMAGERIE EN FONCTION DE LA LANGUE</i> <i>ET DU CHAMP LEXICAL.....</i>	<i>p172</i>
<i>V.3.7. TEMPS DE REPONSE EN FONCTION DE LA LANGUE .....</i>	<i>p173</i>
<i>V.3.8. TEMPS DE REPONSE EN FONCTION DE LA VALEUR</i> <i>D'IMAGERIE DES MOTS.....</i>	<i>p173</i>
<i>V.3.9. TEMPS DE REPONSE EN FONCTION DE LA FREQUENCE</i> <i>D'USAGE DES MOTS.....</i>	<i>p175</i>
V.4. DISCUSSION.....	p176
V.5. CONCLUSION .....	p182
<b>VI. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LA PERFORMANCE MOTRICE.....</b>	<b>p183</b>
VI.1. INTRODUCTION.....	p184
VI.2. PROBLEMATIQUE .....	p186
VI.3. HYPOTHESES .....	p186
VI.4. MATERIEL ET METHODE .....	p187
<i>VI.4.1. POPULATION.....</i>	<i>p187</i>
<i>VI.4.2. OUTILS UTILISES .....</i>	<i>p188</i>
<i>VI.4.3. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE.....</i>	<i>p191</i>
<i>VI.4.4. OUTILS STATISTIQUES.....</i>	<i>p192</i>
VI.5. RESULTATS .....	p192
<i>VI.5.1. TEST EN CREOLE ET STYLE COGNITIF.....</i>	<i>p192</i>
<i>VI.5.2. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES PERFORMANCES .....</i>	<i>p193</i>
<i>VI.5.3. INFLUENCE DE LA LANGUE SUR LES PERFORMANCES</i> <i>EN FONCTION DES VARIABLES INDEPENDANTES.....</i>	<i>p195</i>

VI.6. DISCUSSION .....	p198
VI.7. CONCLUSION.....	p201
<b><u>CONCLUSIONS GENERALES</u></b> .....	p202
<b><u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u></b> .....	p207
<b><u>TABLE DES FIGURES</u></b> .....	p220
<b><u>TABLE DES SCHEMAS</u></b> .....	p220
<b><u>TABLE DES TABLEAUX</u></b> .....	p220
<b><u>TABLE DES GRAPHIQUES</u></b> .....	p221
<b><u>TABLE DES MATIERES</u></b> .....	p222