

*Linguistique / Didactique des langues*

**Les contraintes  
phonologiques pour  
l'apprentissage de  
la lecture en milieu  
multilingue créolophone**

Juliette FACTHUM-SAINTON



## LES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN MILIEU MULTILINGUE CRÉOLOPHONE

Juliette **FACTHUM SAINTON**

Docteur en Linguistique et Enseignante à l'IUFM de Guadeloupe

Contact : jfsainton@yahoo.fr

**RESUME** : Le présent article est le résultat d'une sélection de difficultés d'élèves en situation d'apprentissage de la lecture en français, en milieu créolophone guadeloupéen. Les difficultés sont analysées en termes de 'contraintes phonologiques', c'est-à-dire à la lumière de traits phonologiques du créole également attestés dans les variétés de français antillais. Des propositions didactiques sont avancées tenant compte des milieux linguistiques et sociolinguistiques des élèves. Ces dernières visent à prévenir et à remédier à celles des difficultés qui sont analysées ci-dessous et qui ne sont pas dues à la dyslexie. Les niveaux préconisés pour la prévention sont ceux de l'école maternelle.

**MOTS-CLES** : contrainte phonologique- conscience phonologique- mémoire de travail- graphème- phonème- dyslexie- diglossie.

**ABSTRACT**: The present study is a selection of difficulties met by French-based Creole learners in Guadeloupe while they are taught the mechanisms of Reading in French. The difficulties are viewed as constraints, that is to say, as those phonological traits without which, learning how to read can't be successful for those profiles. The grid of analysis used is the phonological features of the Creole language and particularly those that present divergences with the French system. Didactic paths are suggested for prevention but also for remediation. Some attempts are made at differentiating between the difficulties met by a learner in diglotic situations and those that turn out to be those of a dyslexic context. The ideal school level recommended for the exercises as prevention measures is kindergarten.

**KEY-WORDS**: phonological constraints- phonological awareness- work memory- grapheme- phoneme- dyslexia- diglossia.

### 1. CADRE DE L'ANALYSE

La Guadeloupe, petit archipel au sein de l'arc des Petites Antilles et de la Caraïbe fait partie des sociétés dont la langue créole est dite 'à base lexicale française'. Les apprentissages scolaires ont lieu exclusivement en français. Une telle configuration sociolinguistique, où il existe une langue standard prestigieuse, le français, et une langue orale vernaculaire, le créole, issue en grande partie de la langue standard, est définie comme une situation de diglossie. Etant donné le contexte sociolinguistique dans lequel se passent les apprentissages, il ne nous semble pas intellectuellement répréhensible qu'un enseignant interroge les contacts entre le créole et le français parmi les causes des difficultés des élèves en matière d'apprentissages linguistiques, que les réponses scientifiques à ces questions soient positives ou négatives. Il semble également normal que la présente recherche fasse des insinuations sur les liens qu'il pourrait y avoir entre une gestion didactique insuffisante du bilinguisme particulier des créolophones et les handicaps langagiers et linguistiques identifiés en situation d'apprentissage.

La problématique de notre étude s'exprime comme suit : En Guadeloupe, l'école a tendance à partir du principe faux selon lequel la langue des apprentissages scolaires est le prolongement de pratiques linguistiques et langagières commencées au sein des familles natives. Or, aux Antilles et en Guyane, même au sein des familles les plus francophones, il n'en est pas ainsi. Le français enseigné a tendance à être livresque. Les variétés de français antillais attestent certaines caractéristiques phonologiques qui sont aujourd'hui bien connues pour être des traits phonologiques des créoles à base lexicale française, en particulier ceux de l'Atlantique.

#### 1.1. Définition

Dans le traitement cognitif des apprentissages linguistiques, le terme contrainte est utilisé en référence à toute donnée socio-affective et /ou linguistique inhérente à la langue spontanée ou à la langue maternelle et sans lesquelles les apprentissages linguistiques et langagiers à l'école seraient un échec. Plus précisément, dans la présente étude, nous désignons sous la terminologie contrainte phonologique à l'apprentissage de la lecture, ces caractéristiques phonologiques du créole dont le natif est inconscient, mais indispensables, à la formation du maître, en vue de la mise sur pied de stratégies pédagogiques et didactiques de l'apprentissage de la lecture en Guadeloupe.

Nous tenons à mettre le lecteur en garde contre une tentation qui consiste à penser que notre thèse se limite à

l'idée que, en milieu créolophone, toutes les erreurs d'élèves en français sont dues à l'imitation d'un modèle créole. Nous voulons également rassurer l'enseignant sur un point : il ne s'agit pas pour nous de faire la chasse aux créolismes dans la salle de classe. Il importe également de déclarer fermement que la pratique du créole n'est pas la cause intrinsèque des erreurs en français. Nous tenterons de démontrer à travers les différents exemples traités ci-dessous que les erreurs des créolophones en français n'en incombent pas au créole. Elles sont pour l'essentiel dues à la timide gestion du bilinguisme des élèves en situation d'apprentissage et aux lenteurs accumulées quant à la prise en compte de la spécificité phonologique du milieu ambiant. Tout apprentissage linguistique, même en zone unilingue, devrait tenir compte des spécificités de l'élève, car il y en a toujours. Les analyses des situations d'apprentissage dans la présente étude insistent sur la nécessité d'examiner les caractéristiques linguistiques et sociolinguistiques du bilinguisme entre deux langues très apparentées et qui de surcroît se côtoient tous les jours et ceci dans la pratique d'un même locuteur. Il convient également de s'interroger sur le lien entre diglossie et dyslexie, même si l'on n'arrive pas encore à élaborer des théories scientifiques sur ce point.

**1.2. L'échec en lecture n'a pas pour seule cause la dyslexie**

Il est communément admis que les problèmes que peut rencontrer un apprenant en situation de lecture ne sont pas tous dus à des anomalies cérébrales et à des déficits cognitifs (dyslexies). Elizabeth Demont utilisant le rapport de la direction de l'Evaluation et de la Prospective (1996), ainsi que le rapport Ringard (2000), note que 15% des enfants de CE2 ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et que 15% également d'élèves en 6eme ont de grosses difficultés à l'écrit. Pourtant seuls 5% de ces faibles lecteurs ont été diagnostiqués dyslexiques. Par ailleurs, en Guadeloupe, Alain Dorville et Annick Josy Gaydu (2005) au sein du RASED, ayant appliqué les dispositifs d'enquête mise au point par le laboratoire Cogni-sciences et l'IUFM de Grenoble, enregistrent seulement 4% de dyslexiques parmi une population du cycle 3, de 112 élèves enquêtés (2004-2005) et de 485 autres (2005-2006). A partir de ces chiffres, on s'attendrait à ce que presque toute la population enseignée sache lire couramment au sortir du cycle des apprentissages, en France comme en Guadeloupe. Or ces fondements sont ébranlés au regard des résultats généraux. Avant de pousser plus loin les analyses, il importe d'observer l'échec scolaire en Guadeloupe, comparativement à l'échec dans l'hexagone.

En 1976, «Le livre blanc de l'enseignement en Guadeloupe» qui réunit tous les inspecteurs et les directeurs des écoles maternelles et élémentaires de la Guadeloupe fait les constats suivants :

Tableau 1 : Chiffres comparatifs des redoublements à l'école élémentaire : Guadeloupe / Hexagone.

En Guadeloupe	Dans l'Hexagone
a1. 25% des élèves redoublent le CP	a2. 18% des élèves redoublent le CP
a3. 21% des élèves redoublent le CE1	a4. 11% des élèves redoublent le CE1
a5. 19% des élèves redoublent le CE2	a6. 11% des élèves redoublent le CE1
a7. 18% des élèves en CM1	a8. 12% des élèves en CM1
a9. 19% des élèves en CM2	a10. 15% des élèves en CM2

Entre autres, le rapport conclut que (a) la première étape pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est plus difficile à franchir en Guadeloupe qu'en France ; (b) à chaque niveau, le pourcentage de redoublants est plus élevé en Guadeloupe. Ce dernier point peut se lire au tableau précédent. Même en l'absence de données plus actualisées, il semblerait que les conclusions du rapport restent aujourd'hui encore très valables.

**1.3. La compétence en lecture : le paradoxe des données en Guadeloupe**

Pour en venir aux causes de l'échec en général et plus particulièrement en Guadeloupe, portons attention aux données obtenues par l'enquête en Guadeloupe : comparant les chiffres de l'échantillon de Grenoble à ceux de la Guadeloupe, le RASED enregistre des données qui peuvent paraître contradictoires :

D'une part,

- a) La conscience phonologique des élèves enquêtés en Guadeloupe (moyenne de 16,81%), est nettement supérieure à celle des élèves de Grenoble (14,70%).
- b) La «mémoire de travail à l'endroit» des Guadeloupéens (moyenne de 8,63%) est supérieure à celle des enquêtés de Grenoble (4,7%).

La conscience phonologique, voie officielle préconisée par le ministère de l'éducation nationale est définie selon la compétence suivante : être capable de classer et de percevoir les sons de la parole, de scander des syllabes, de manipuler les mots en enlevant une syllabe, en recombinaut plusieurs syllabes dans un autre ordre, en percevant une syllabe dans plusieurs mots différents et en situant sa position au sein du mot. La mémoire de travail à



L'endroit est selon les spécialistes de la lecture la mémoire sollicitée par le centre exécutif au moment où l'élève entend un mot en situation d'apprentissage et réagit en fonction de son expérience du mot : ai-je déjà entendu ce mot ou pas?

D'autre part,

Le test fait par le laboratoire cogniscience de Grenoble et appliqué en Guadeloupe, confirme les rapports du livre blanc de 1976. Normalement, avec une conscience phonologique et une mémoire de travail aussi développées, on s'attendrait à ce que le temps de reconnaissance des graphèmes et des mots écrits soit plus rapide chez l'échantillon guadeloupéen que chez l'échantillon grenoblois. Or en Guadeloupe, le temps de reconnaissance des graphèmes (moyenne de 15,5) est inférieur à la moyenne grenobloise (16,8%). Il en est de même du temps de lecture des mots en Guadeloupe, nettement plus lent (133,3 secondes contre 98 secondes à Grenoble). Par ailleurs, les résultats démontrent également que la lecture des mots irréguliers est un échec en Guadeloupe.

#### 1.4. Quelle est la cause de cette supériorité des Guadeloupéens en conscience phonologique ?

Les résultats supérieurs en Guadeloupe dans ces domaines ci-dessus ne sont pas étonnants ! Les élèves guadeloupéens vivent de plus en plus dans un contexte plurilingue. Par ailleurs, la plupart d'entre eux ont une pratique bilingue (créole/français). Interrogeant une littérature assez variée sur le bilinguisme et plus particulièrement sur le multilinguisme, on peut valablement avancer l'hypothèse selon laquelle les petits Guadeloupéens, même créolophones, font preuve d'adaptation aux situations d'apprentissage linguistique, parce que bilingues. L'hypothèse de travail est donc que, pour une même classe d'âge, en contexte plurilingue et en contexte unilingue, les meilleurs résultats en conscience phonologique sont dus au plurilinguisme des premiers.

#### 1.5. Hypothèses sur les causes des taux inférieurs de réussite en lecture en Guadeloupe par rapport aux résultats en France.

A.J. Gaydu, dans des travaux non publiés (laboratoire CRREF de l'IUFM Guadeloupe, Avril 2007) émet une hypothèse forte : l'apparente contradiction dans les compétences des enfants en Guadeloupe est vraisemblablement due à un problème de langue dans les apprentissages scolaires. La question difficile est dès lors posée à l'appréciation de tous : est-on sûr qu'en Guadeloupe, la langue d'enseignement correspond à la langue de la majorité des élèves du cycle des apprentissages fondamentaux ?

Nous faisant l'écho des problématiques soulevées, nous nous posons la question de savoir si, à chaque fois que le système créole peut être mis en parallèle avec la difficulté de l'élève, la faute en incombe au créole ou bien si les didactiques ne tiennent pas suffisamment compte de ces habitus phonologiques de l'enfant qui, à force, finissent par se décliner en contraintes, handicapantes.

Nous avons repéré des situations difficiles de lecture. Immédiatement, nous avons été à l'écoute des discours spontanés en français. Nous avons en particulier mené l'enquête sur la prononciation et donc la représentation de la forme phonique du mot français par l'élève. Nous avons relevé beaucoup d'erreurs de prononciation par rapport à la norme française.

A chaque vérification, la prononciation défectueuse en français correspondait au schéma phonologique du mot en créole. Par exemple, si un enfant avait dit je vais au ciléma, nous avons procédé à la vérification de cette erreur auprès d'adultes créolophones. Nous en avons donc tiré une analyse et nous proposons de dégager quelques traits caractéristiques des difficultés de l'apprentissage de la lecture en Guadeloupe, autres que ces traits qui correspondent à la dyslexie. La méthode exposée ci-dessus n'est pas sans évoquer l'analyse contrastive préconisée par Fries dès 1945, et l'analyse des erreurs de H. Besse et R. Porquier (1984) qui se situent dans la tradition de linguistique comparée de l'École de Prague.

## 2. EXPOSÉ DES FAITS ET ANALYSE DES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES

Parmi les très nombreuses contraintes que nous avons déjà répertoriées dans une production antérieure qui se voulait exhaustive (Juliette Factum Sainton : 2007 ; l'Harmattan, l'OIF ; pp. 131 /147), nous en avons dégagé quatre pour le présent travail afin de mieux diagnostiquer les erreurs et les conséquences d'un bilinguisme mal géré par l'école. Les questions suivantes vont être traitées :

a) La contrainte liée à la quasi-surdité phonologique d'un certain profil de locuteurs guadeloupéens. Pour ces derniers, les 3 voyelles antérieures arrondies u (jupe), eu (bleu), oe (peur ; coeur) n'existent pas. D'autres profils de locuteurs neutralisent l'opposition phonologique arrondie /non arrondie.

b) La contrainte liée à l'absence du phonème correspondant au graphème r par exemple en position finale du mot créole, alors que ce même phonème est attesté en position finale du mot français correspondant : Ex. Kanna (créole) et canard (français) ; Mèt (créole) et maître, mettre, mètre (français).

c) La contrainte liée aux habitus créoles selon lesquels deux consonnes consécutives n'existent pas en position finale de la syllabe ou du mot : Ex. Lapòs (créole) et poste (français) ; sab (créole) et sable/sabre (français).



d) La contrainte selon laquelle certaines consonnes orales se nasalisent en position finale après voyelle nasale : Ex. janm (créole) et jambe (français).

### 2.1. La surdité phonologique et le trait arrondi des voyelles antérieures du français

Dans les analyses de pratiques pédagogiques réalisées pour accompagner la professionnalisation des stagiaires néophytes de l'IUFM de Guadeloupe (2003-2005), un problème récurrent est rapport  : la persistance de la difficulté chez certains élèves à memoriser, et à identifier à l'écrit, les voyelles antérieures arrondies du français (u comme dans lune, eu comme dans deux, oe comme dans beurre). Pour certains de ces élèves, la difficulté s'installe après un soutien scolaire. Pour d'autres, le problème persiste pendant de longs mois, ou s'installe comme dans les situations de dyslexie provoquant un retard de lecture. Ces retards se manifestent comme suit : par l'identification par erreur d'une voyelle non arrondie là où un francophone identifie et utilise le trait arrondi.

D'un poste d'observation de situations d'apprentissage, nous pouvons attester des faits suivants : la consigne donnée aux élèves dans une classe de CP était de constituer une liste de mots français attestant le phonème /y/, (dont la représentation graphique en français est u. Il est arrivé que certains des apprenants proposent des mots avec le phonème /i/ là où en français le phonème est /y/. Exemple : fizi pour fusil. Le fait n'a pas été singulier et a été par la suite régulièrement rapport  au cours intitulé « enseigner en contexte multilingue créolophone ».

L'incapacité par le locuteur   établir une ligne de démarcation entre ses deux langues proches : Plusieurs stagiaires de l'IUFM ont testé la classe de CE2 dans laquelle ils étaient respectivement affectés. L'exercice mis en place au préalable en un TP désigné sous le titre 'application de pratique pédagogique' en créole, consistait à classer les mots entendus dans l'une ou l'autre langue. La question c'était « créole ou français ? ». Deux colonnes distinctes leur ont été présentées. Bien que l'enquête ait été menée de façon rapide, la convergence des résultats suscite des interrogations : il s' st avéré que pour les mots qui pour les enfants se présentaient en paires minimales « malheureux/mal r  »- 'bleu/ blé' - deux/ d , le classement n'a pas été évident.

Concernant les deux paires bleu/blé et deux/d , l'élève est face à la difficulté du locuteur en situation de diglossie, et en particulier, celle des milieux créolophones. Le fait peut être décrit comme tel : il a deux langues apparentées, dont l'une, celle de prestige, est extrêmement codifiée et l'autre, non prestigieuse n'est pas codifiée. Autrement dit, on peut formuler l'hypothèse qu'il existe un certain profil linguistique en milieu créolophone qui, au plan de la perception cognitive et de la capacité de mémoire sémantique traite les mots dans un même 'fichier', sans distinguer les langues, comme suit. Dans un tel environnement, les formes phoniques correspondant à bleu et blé subissent un double traitement par le locuteur : a) ils sanctionnent la limite entre le français et le créole : bleu (français)- blé (créole)- b) dans le même temps et chez le même locuteur, ces deux même mots sanctionnent la limite entre deux signifiés du français, bleu (la couleur) et blé (la céréale)- c) en dernière analyse, et très important est le fait que la neutralisation entre eu et à permet par ailleurs le développement de la conscience phonologique d'une unique forme phonique dans la conscience de ce profil de locuteur blé signifiant à la fois pour lui bleu (la couleur), blé (la céréale). Cette unique forme phonique blé, est utilisée par certains, handicapant pour ces derniers la compétence cognitive eu. D'où la difficulté en situation de lecture.

En Guadeloupe, il n'est pas rare qu'une personne qui d'habitude parle le français standard, ou un niveau soigné (journaliste de la télévision ou enseignant), indépendamment de sa volonté, se livre « en public » à ce que la classe moyenne appelle informellement « lapsus significatif » ou encore « kout w ch » c'est-à-dire « coup de caillou qui vous fait mal (  l'oreille) » : une jupe blé ou encore une jip bleue. De telles manifestations font l'objet de railleries. Pour bien comprendre la question, il convient de faire une observation r fl ch e des systèmes phonologiques des voyelles du français et du créole, dans une perspective comparative.

Ci-dessous, les voyelles dans les cases gris clair sont celles que n'ont pas le système phonologique (au singulier) des créoles à base lexicale française des Petites Antilles, c'est-à-dire les voyelles antérieures arrondies. Dans la case gris foncé, la voyelle semi-ouverte, [ɔ], n'a de valeur distinctive qu'en langue créole, notamment en position finale de la syllabe ouverte (syllabe ainsi constituée : 'consonne+voyelle'). En français, elle a une dimension phonétique, n'étant attestée que devant une consonne (Folle, porte, poste). On remarquera que dans le tableau phonologique proposé, le schwa ou 'e muet' du français ne figure pas, pas plus que le [a] postérieur qui a fini par être fossilisé en français courant. Ce ne sont pas des oublis. C'est qu'ils ne permettent pas de construire le système phonologique du français.

Tableau 2 : Système vocalique du français :

		Antérieures	Postérieures arrondies
	Non arrondies	Arrondies	[u] toutou
Degré 1 aperture	[i] titi	[y] tutu	
Degré 2 aperture	[e] tété	[ø] leuleu	[o] toto
Degré 3 aperture	[ɛ] claie	[œ] coeur	
Degré 4 aperture	[a] ananas		

Légende :

- a) les cases gris clair représentent les voyelles du français qui n'existent pas en créole.  
b) les autres cases représentent les phonèmes vocaliques communes au français et au créole.

Tableau 3 : système phonologique du créole :

	Antérieures	Postérieure
Degré 1 aperture	[i] piti	[u] touloulou
Degré 2 aperture	[e] tété	[o] totoblo
Degré 3 aperture	[ɛ] kè	[ɔ] kòkòlò
Degré 4 aperture	[a] karata	

Légende : la case en gris foncé représente la seule voyelle qui a une valeur phonologique en créole, mais qui en français ne se prononce ouvert que parce qu'il est devant une consonne : porte, fol, poste, bonne.

Les analyses ci-dessous doivent être faites à la lumière du tableau ci-dessus.

Analyse et hypothèse

Ces observations nous ont permis de mettre le doigt sur une caractéristique du traitement des mots par le locuteur en contexte créolophone : ce dernier est toujours à la fois en synchronie (dans la langue actuelle) et en diachronie (dans la langue passée et son évolution en créole). Il existe beaucoup de mots usuels français et créoles ayant la même portée sémantique dans les deux langues puisque le lexique créole est en grande partie issu du français. L'enfant fait automatiquement le cheminement des correspondances, comme ci-dessous :

- a) A la voyelle 'u' français correspond 'i' créole- b) A 'eu' mi-fermé français correspond 'é' mi-fermé créole- c) et à la voyelle 'eu' français, mi-ouvert devant r, correspond è créole comme suit :

Tableau 4 : Les correspondances régulières entre les voyelles du français et du créole au sein de mots.

Voyelles antérieures arrondies	Voyelles antérieures non arrondies	Mots français avec voyel- le antérieure arrondie	Mot créole avec voyelle antérieure non arrondie
1. -u [y]	-i [i]	jupe [ʒyp]	jip [ʒip]
2. -eu [ø]	-é [e]	deux [dø]	dé [de]
3. -oe(r) [œ]	-è [ɛ]	beurre [bœR]	bè [bɛ]

On peut émettre l'hypothèse plausible selon laquelle, en milieu créolophone, les enfants appartenant à un profil linguistique ont des difficultés pour la mémorisation des voyelles antérieures arrondie(u, eu, oe) , pour la simple raison que dans le créole et dans leur système à eux, il n'y a aucune de ces voyelles au plan phonologique. Toute manifestation de ce trait n'est que phonétique en langue créole .

Si ce fait n'est pas traité au plan didactique en situation d'apprentissage, chez un certain nombre de locuteurs il naît une forme de surdité phonologique. Ces derniers n'acquièrent pas spontanément la capacité auditive à discriminer entre eu et é, entre u et i, et entre oe et è. La lourde conséquence est la lenteur, la mauvaise assimilation

ou l'échec, en apprentissage de la lecture.

Le frein en lecture a une explication encore plus complexe : aux yeux de certains profils d'apprenants en milieu créolophone, il n'existe pas de frontière entre la langue orale blé (en créole ou dans une variété de français) et la langue écrite bleu. En effet, le créole, code linguistique distinct du code français fonctionne dans les faits comme un niveau oral et populaire de langue par rapport au français, niveau écrit. Cette même paire bleu/blé peut apparaître comme deux variantes géographiques effectivement pratiquées selon des découpages insulaires en Guadeloupe : bleu (en créole aux îles des Saintes et à Vieux-Fort) et blé ailleurs, particulièrement dans les îles de la Grande-Terre. L'habitude de la variation en langue orale aveugle l'apprenant et diminue son attention. Pour une présentation didactique de ces postures mentales complexes d'apprenants, nous avons recours à une terminologie tirée des sciences cognitives et qui exprime les mêmes contenus que nous : à savoir que, étant donné ces contraintes, la 'ressource attentionnelle' de certains types linguistiques en milieu créolophone mais plus généralement en milieu de diglossie n'est pas suffisante pour que l'élève note de lui-même, toutes les contraintes auxquelles il est exposé.

A ce stade, nous voulons attirer l'attention du lecteur sur le fait que lorsque l'enseignant n'est pas formé à ce genre de problèmes, il en résulte chez l'élève une baisse de l'attention : ce dernier finit par souffrir d'une certaine surdité phonologique : il ne fait plus attention à la différence phonologique.

**2.2. La règle de phonétique combinatoire créole des consonnes n, m, ŋ après consonne nasale finale versus «consonne + r/l» du français**

Afin de mieux se positionner par rapport aux analyses qui suivent, il convient que le lecteur se réfère au moins au tableau phonologique des consonnes du créole.

Tableau 5 : système des consonnes du créole

	Sous ordres	Bilabiale	Labio dentale	Non sifflante	Sifflante	chuintante	Non chuintante	Vélaire	Uvulaire	laryngale
Sourdes	Série orale	p	f	t	z	ʃ	tʃ	k		
Sonores		b	v	d	z	ʒ	dʒ	g	r	ɦ
	Appro	w		l		j				
	Série nasale	m		n		ɲ				
	ordres	Labial		Apical		Palatal		Postérieur		Laryngal

Commentaire du tableau ci-dessous : le système français ne possède pas les consonnes palatales et la laryngale. On notera par ailleurs que la différence entre le créole et le français ne se remarque guère. En effet, un tableau de ce type ne marque pas la divergence phonologique qui se situe dans la combinaison des voyelles et des consonnes entre elles, par exemple : andr (français)- ann (créole) comme tend à le montrer le tableau ci-dessous.

Situations d'apprentissage au niveau de la phonétique combinatoire : il est souvent arrivé que des enseignants en milieu créolophone nous signalent parmi la difficulté en lecture, les syllabes dont la séquence finale comporte deux consonnes consécutives, en particulier 'consonne occlusive+r ou l'. L'échec selon certains enseignants est total à ce niveau.

Soit les mots français suivants et les mots créoles correspondants

Tableau 6 : La règle de phonétique combinatoire en créole : comparaison avec le français.

En position finale du mot En position finale du mot Français Créole

1. [ãdR] -endre	4. [ãn] -ann	[desãdR] descendre	[desãn] désann	
2. [ãbR] -embre	5. [ãm] -anm	[desãbR] décembre	[desãm]	désanm
3. [ãgl]	6. [ãŋ] -ang	[mãgl] mangle	[mãŋ] manng	

L'élève qui répond aux caractéristiques 'très créolophone', est susceptible de produire la phrase suivante, en français et correspondant à une typologie phonologique très fréquente en Guadeloupe : En décenm, j'ai planté des conconm c'est-à-dire, en décembre, j'ai planté des concombres.



L'enseignant doit avoir les connaissances suivantes : A l'émergence des créoles, la règle de phonétique combinatoire suivante s'est imposée :

- La consonne R est lacunaire en position finale du mot.
- La consonne d se nasalise en position finale après une voyelle nasale, et par conséquent devient n : descendre (français) comparé au mot créole désann. (Exemple 1, ligne 1 du tableau ci-dessus).
- La consonne b se nasalise en position finale après voyelle nasale, devient m (exemple 2, ligne 2, tableau ci-dessus).
- La consonne g en position finale après voyelle nasale, se nasalise et par conséquent devient ŋ.

En bref, en se nasalisant, la consonne orale respective, à savoir b, d, g a gardé le trait de l'ordre dans lequel il était il reste bilabial : b/m (bilabial)- apical d/n (apical)- vélaire g/ ŋ. Ce qui fera la différence c'est la nasalité en créole : m, n, ŋ.

L'ensemble de la règle constitue une contrainte phonologique forte. Si le professeur n'est pas sensible à un tel phénomène, l'élève à la longue souffrira de surdité phonologique et sera en échec dans les apprentissages en lecture.

### 2.3. Surdité phonologique et approximation

En Guadeloupe singulièrement, nous avons observé que certains mots du lexique pouvaient être approximativement assimilés par des créolophones ou même par ceux qui pratiquant le français n'en ont pas toujours l'expérience écrite. Ce fait approximatif affecte tout particulièrement les consonnes de l'ordre apical. On peut se demander ce qu'il y a de si semblable entre les consonnes l, d et n, pour que les élèves du milieu créolophone les confondent.

Analyse: dans les langues du monde, ces trois phonèmes appartiennent au même ordre, l'ordre apical. Parce qu'ils appartiennent au même ordre, ils ont tendance à être confondus par le locuteur. Cette confusion au sein de l'ordre avons-nous remarqué, a lieu généralement lorsque la langue n'est pas acquise en situation d'apprentissage. Il y a quelques siècles, lorsque les mots français furent entendus par des Africains dans la Caraïbe, leur prononciation s'est réalisée par approximation, ce qui a donné des corpus comme suit :

Sil ma (cinéma) - Ponml  (promener)- Bonlonm (Martinique : bonhomme)

L'acquisition d'une langue par approximation est une contrainte puisqu'elle donne lieu à des variations.

Il existe également des formes onn t, onl t, ond t, bien sûr justifiées par la liaison avec le déterminant précédant qui peut être un (autre), l'(autre), d'(autre). Mais il est possible que cette optique essentiellement articulatoire soit doubl e d'une tendance à superposer les consonnes apicales les unes aux autres.

### 2.4. La compétition entre les consonnes [ j ] et [   ]

Certains élèves en Guadeloupe ont des difficultés à ne pas confondre la prononciation de [ j ] et [   ]. Les corpus guadeloupéens analysés pour la présente étude font état d'une compétition entre [j] et [ ]: mouillé, moug n  (français et créole). On notera également la compétition entre les formes suivantes : [maj R] may r (Vieux-Fort) et [m   ] mang n  (majoritaire), ainsi que le segment d'énoncé 'sur le pont d'Aviyon' et d'Avignon.

Dans ce cas, il nous semble intéressant de faire également appel à la dialectologie de la cr olophonie caribéenne pour mieux saisir l'enjeu de la correction en situation d'apprentissage : (Martinique, Haïti) : benyen, menyen/manyen, penyen «(se) baigner, toucher ( ), (se) peigner» ; (Guadeloupe) : beng n , mang n , peng n . Ce fait dialectologique nous ramène simplement à la réalité selon laquelle dans l'histoire des créoles, il y a ce «déjà-là» entre la consonne orale palatale [ j ] et la consonne nasale palatale [   ].

Cette confusion possible entre les graphèmes et les phonèmes chez l'enfant en Guadeloupe peut en cacher d'autres, ce qui rend la tâche de l'enseignant encore plus complexe. La variation chaten-ng [jat ŋ], chaten-gn [jat  ], chaten-n [jat n] est un exemple permettant de mesurer le long passif du phonème /à/ dans les apprentissages approximatifs des créolophones. En fait, le phonème / à / est l'objet de confusions non seulement avec /j/ mais aussi avec /n/ déjà en contentieux dans d'autres contextes précédemment évoqués, et /ŋ/.

#### 2.4. L'insécurité linguistique

Manifestation : Nous avons noté un handicap n  à la fois :

- de la compétition que se livrent [m] et [b] en position finale devant voyelle : c'est celui de la discrimination «orale/ nasale» de la consonne bilabiale : Jac m ou Jacob est l'hésitation que l'on rencontre chez le jeune lecteur guadeloupéen.

- mais également de la créolisation que subissent les mots en langue française. Par exemple, nous avons tendu un piège aux stagiaires IUFM. Lorsque l'un d'entre eux a dit sab en parlant français, nous leur avons demandé de préciser s'il s'agissait de sable ou de sabre. Il y a eu du trouble et du tâtonnement : il y a insécurité linguistique par rapport aux consonnes finales l/r après une consonne. Ainsi, le problème peut être celui de savoir





si c'est Jacobre ou Jacomre. On notera qu'en créole et en français, la séquence phonologique consonne nasale+r n'existe pas. Pourtant, l'insécurité ou parfois la stratégie individuelle pousse à des hypercorrections comme celle en cause, ci-dessus.

### 2.5. Une caractéristique du locuteur : le recours constant à l'étymologie en milieu créolophone

L'une des caractéristiques du locuteur en milieu créolophone est son constant recours à l'étymologie puisque les deux langues sont parentes. C'est, à notre avis, une caractéristique de l'insécurité linguistique, mais c'est aussi une capacité d'adaptation au bilinguisme.

Manifestation : il arrive souvent que le bilingue appréhende mal les règles de créolisation ou de francisation, comme ci-dessous :

La séquence sonore anm [ãm] du créole vient parfois de l'étymon français –ambre : (désanm ← décembre).

La même séquence sonore anm [ãm] du créole peut avoir comme étymon français [am] comme dans nanm ← âme.

Une troisième source est possible : anm [ãm] du créole peut avoir comme origine française [ãb] comme dans janm [zãm] (créole) ← jambe [zãb] (français).

Il arrive souvent que l'enfant se fie à sa connaissance intuitive du français pour trouver le mot français correspondant à une séquence sonore finale par exemple anm [ãm]. L'étymologie n'est pas une source fiable pour un enfant.

Dans une telle situation d'incertitude et de recours à la règle de créolisation pour en arriver à l'étymologie française, il est normal que la lecture soit hésitante, lente et que l'élève ait du mal à reconnaître des mots pour lesquels il a une représentation phonologique autre que celle qui est dans le livre.

### 3. QUELQUES MESURES DIDACTIQUES PREVENTIVES ET REMEDIANTES

Nous avons à plusieurs reprises signalé que la surdité phonologique naissait comme conséquence d'un bilinguisme non pris en compte par les apprentissages. Nous avons aussi noté que les contraintes phonologiques que nous avons traitées étaient celles du créole en milieu de contact entre créole et français. Nous avons noté deux types d'apprenants parmi ceux qui avaient des difficultés en lecture :

- Ceux qui commençaient à avoir un lourd handicap
- Ceux pour qui la difficulté n'était peut-être que passagère, puisque certains apprenants la surmontaient.

Les exercices ci-dessous et qui relèvent de la phonétique articulatoire ne s'adressent donc qu'au deuxième type d'apprenant, celle pour qui la difficulté n'est que passagère. L'autre étant atteint de surdité phonologique ne peut appréhender un tel type d'exercice.

C'est pour cela que ci-dessous, nous basant sur la voie préconisée par le haut conseil de l'éducation, nous les avons conçus en référence aux élèves des moyennes et grandes sections de la maternelle. A cette étape, l'élève n'est pas encore chargé d'un gros handicap de lecture. Sa capacité à discriminer est encore intacte.

Les exercices suivants visent à développer 'la ressource attentionnelle' du sujet apprenant en milieu multilingue créolophone. La ressource attentionnelle est le type d'attention particulière dont est capable le locuteur natif dans la discrimination auditive. C'est précisément cette compétence qui fait défaut chez le locuteur créolophone car il a deux langues parentes et confondent des choses qui produisent des bruits acoustiques voisins, souvent mettant en jeu les mêmes signifiés. Les exercices visent aussi pour ceux des lecteurs qui ont une certaine lenteur à défier cette lenteur notée en début de la présente étude.

Par ailleurs, il est un principe que nous énonçons, avant la présentation des exercices : en situation d'apprentissage du français dans le monde créolophone, l'élève n'a pas besoin de manifester des signes de difficultés pour qu'il soit soumis aux exercices ci-dessous. Ce sont des exercices de prévention qui s'adaptent même aux meilleurs des élèves, dans la mesure où elle s'inquiète de la conscience phonologique des élèves.



## RESSOURCES

## LES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN MILIEU MULTILINGUE CRÉOLOPHONE

Tableau 7 : Prise en main didactique du déficit attentionnel face aux interférences vocaliques créole/français et vice-versa :

1. Répète après moi : deu – dé
2. Répète après moi : dé – deu
3. Répète après moi : deu mais sans dire la consonne d
4. Répète après moi : dé mais sans dire la consonne d
5. Si tu remplaces eu par «é» dans 'deu', qu'est-ce que tu obtiens ?
6. Chasse l'intrus en gros créole : «An ni deu kayé» (j'ai deux cahiers).
7. Chasse l'intrus : La phrase est en français : j'ai dé cahiers (je veux dire un+un cahiers).
8. Répète dans l'ordre : «mé-meu»
9. Ecoute : je répète dans un ordre : «mé-meu». Inverse l'ordre !

Tableau 8 : Exercice de prise de conscience phonologique

1. Répète après moi : Jacòm
2. Répète après moi : Jacob
3. Répète après moi : Jacomre
4. Répète après moi : Jacoble
5. Répète après moi : Jacobre
6. Après s'être assuré que l'élève a déjà manipulé le nom Jacob au cours de leçons précédentes, lui demander oralement et lentement lequel est un nom de personne : Jacob, Jacoble, Jacobre, Jacòm, Jacomle, Jacomre ?

Tableau 9 : Dans quelle colonne placerais-tu les formes suivantes : créole, français, aucun ?

1. viande - 2. viane - 3. vyann
4. jame - 5. jambe - 6. Jambre- 7. janm

Tableau 10 : Exemple de réponse attendue :

créole	français	aucun
3	1	2
7	5	4 et 6

### 4. CONCLUSION

Les difficultés observées lors de situations d'apprentissage, contribuent à expliquer la lenteur de lecture de certains profils linguistiques de petits Guadeloupéens comparativement aux petits Grenoblois, leur handicap face à la reconnaissance des mots irréguliers et surtout face à la correspondance graphème/phonème.

L'expérience a déjà été faite maintes fois en stage, auprès d'enseignants guadeloupéens, d'exposer ces problématiques. Les démarches didactiques proposées font recette. Cependant, il existe un point d'ombre : exposer les contraintes phonologiques à des enseignants eux-mêmes créolophones cause souvent une gêne. La réaction première à la découverte de ces contraintes est le rejet des analyses ci-dessus, avant même d'avoir compris l'ampleur de la problématique. Certains enseignants ont tendance à culpabiliser, se reconnaissant dans les diverses prononciations considérées comme non prestigieuses. On aurait préféré que ces faits de langue se gardent dans la discrétion. Le problème posé par une telle posture du maître est un défi. C'est celui d'une démarche didactique réconciliant l'enseignant avec ces données considérées non prestigieuses. En réalité, le professeur en stage devrait être rassuré sur un point : celui qui décrit ces faits créolophones de langue au sein du français, est dans la neutralité totale. Aucun jugement n'intervient. Il n'y a pas de hiérarchisation des productions de locuteurs pour celui qui décrit la langue. La neutralité va être le principe à partir duquel se construira une didactique à l'intention des collègues.

Une démarche didactique pour notre corps enseignant devra aussi tenir compte de la réaction idéologique à la description autant qu'aux exercices de prévention et de remédiation esquissés. Il est fort probable que pour ces enseignants, les propos contenus dans la présente étude préfigurent une didactique de la lecture adaptée aux différents profils en milieu créolophone. Vraisemblablement, à leurs yeux, une telle proposition didactique invalide et déloge le statut prestigieux de langue première et officielle du français dans ces milieux. Il n'en est rien. En réalité, dans tout milieu, au cœur des environnements les plus francophones ainsi que dans les plus créolophones, il serait beaucoup plus efficace de concevoir une didactique adaptée à l'enseignement du français.

Dans l'exposé et l'observation des faits, la dimension cognitive nous fait cruellement défaut. Elle n'a pas pu être explorée lors de cette recherche. La perspective ne s'offre à nous qu'après cette exploration première. Par exemple, nous nous rendons compte que tout spécialiste de la lecture sait que les trois manifestations suivantes, celles observées dans notre enquête chez des non dyslexiques (à savoir, lecture saccadée et hésitante- omission d'un phonème – adjonction d'un phonème) sont exactement celles qui sont mentionnées comme manifestation de la dyslexie. Il y aurait-il un lien ou une interaction entre dyslexie et diglossie et comment se manifeste-t-il ? Quel est le processus qui y conduit ? Autant de questions auxquelles nous nous attachons à trouver des éléments de réponse pour les temps à venir, en collaboration avec les collègues.

On notera par ailleurs que la difficulté à lire les mots irréguliers, relève également d'une des formes de la dyslexie. Or, cette difficulté a été importante dans les résultats obtenus par A. Dorville et A.J. Gaydu dans leur enquête sur les élèves de CE2 en Guadeloupe.

La permanence et la récurrence des problèmes manifestés et leur dangereuse ressemblance avec les manifestations de la dyslexie montrent combien il est imminent de prendre des mesures de prévention et de remédiation en lecture.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Alby S. et Léglise, I. (2005). L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistique et didactiques. Marges linguistiques, 10.
- Chaudenson, R. (2006). Vers une didactique du français en milieu créolophone. Etudes créoles, 28(1), 89-127.
- Chaudenson, R. (2007). le substrat dans la créolisation : mythes et réalités» in Grammaires créoles et grammaire comparative, sous la direction de K. Gadelii et A. Zribi-Hertz, ed. Sciences du langage, pp. 27-48.
- Dorville, A. (2002). Dyslexies phonologiques en contexte bilingue créole-français», Créoles, langages et politiques linguistiques, Actes du XXVIe colloque de linguistique fonctionnelle, 30 septembre - 3 octobre 2002, Ed. Colette Feuillard, Peter Lang, pp. 107-112.
- Dorville, A. et Gaydu, A. B. (2005). Les troubles spécifiques du langage écrit. Du diagnostic aux réponses. Analyse des résultats d'un échantillon guadeloupéen. Document non publié. Rectorat de la Guadeloupe.
- Dorville, A. Laplaine, J., Prudent, L.F. et Facthum-Sainton, J. (2005). Dyslexies et diglossie, Synthèse d'appel à proposition, 2001, lancé par l'Ecole des Sciences Cognitives pour le projet : Apprentissage des langues, dysfonctionnements et remédiations.
- Facthum-Sainton, J.(2007). 'Réflexion pour une didactique adaptée de l'enseignement du français. Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée. 131-147.
- Facthum-Sainton, J. (2006). Les langues créoles à base lexicale française de la Caraïbe : phonétique, phonologie, variation. Thèse pour le doctorat non publiée, EPHE
- Fattier, D. (2006). Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien-français à l'intention des enseignants. Etudes créoles : Vers une didactique du français en milieu créolophone, 28(1), 137-165.
- Hazaël-Massieux, G. (1972). Phonologie et phonétique du créole de Guadeloupe. 3 volumes. Thèse de 3ème cycle non publiée, Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Launey, M. et Alby, S. (2006). Eveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane. Bilinguisme et interculturalité à Mayotte, Mars 2006 (site web du Vice-Rectorat de Mayotte).
- Prudent, L. F. (1982). Les petites Antilles présentent-elles une situation de diglossie ? Cahiers de linguistique sociale, 4(4), 24-61.
- Rauzduel-Lambourdière, N. (2007). Langue, langage et culture. Recherches et ressources en éducation et en Formation, 1, 48-59.
- Zorman, M. (2005). Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. ONL.

#### NOTES

<sup>1</sup>Demont Elizabeth : «Les processus cognitifs impliqués dans l'explication de la dyslexie développementale» (Francfort, Mars 2006)

<sup>2</sup>Dorville Alain & Gaydu Annick Josy, psychologues scolaires et maîtres d'œuvre du travail : Les troubles spé-



## RESSOURCES

## LES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN MILIEU MULTILINGUE CRÉOLOPHONE

*cifiques du langage écrit : du diagnostic aux réponses». Analyse des résultats d'un échantillon guadeloupéen, 2005. Rapport non publié déposé au rectorat de la Guadeloupe.*

<sup>III</sup>*Le BSEDS 5-6. : Bilan de Santé – Evaluation du Développement pour la Scolarité à 5-6 ans*

*Alouette et Odedys : outil de dépistage des dyslexies*

*Le ROC : Repérage Orthographique Collectif*

<sup>IV</sup>*Fathum Sainton Juliette: Les langues créoles à base lexicale française de la Caraïbe : phonétique, phonologie et variation. Thèse EPHE pour le doctorat, sous la direction de C. Hagège, Novembre 2006.*

<sup>V</sup>*Variation en créole : bwat= bwèt 'boîte'—sav= savé 'savoir'—Gouyav = gwayav 'goyave'.*