



Title	Impact du dispositif 'intervenants en langues maternelles' sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1. Résultats provisoires d'une évaluation psycholinguistique réalisée en Guyane
Authors(s)	Nocus, Isabelle, Renault-Lescure, Odile, Guimard, Philippe, Migge, Bettina, Florin, Agnes
Publication date	2014-02
Publication information	Nocus, Isabelle, Odile Renault-Lescure, Philippe Guimard, Bettina Migge, and Agnes Florin. "Impact du dispositif 'intervenants en langues maternelles' sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1. Résultats provisoires d'une évaluation psycholinguistique réalisée en Guyane." Presses Universitaires de Rennes, 2014.
Publisher	Presses Universitaires de Rennes
Item record/more information	http://hdl.handle.net/10197/6021

Downloaded 2024-04-16 05:21:18

The UCD community has made this article openly available. Please share how this access benefits you. Your story matters! (@ucd_oa)



© Some rights reserved. For more information

Guyane

Isabelle NOCUS, Odile RENAULT-LESCURE, Philippe GUIMARD,
Bettina MIGGE et Agnès FLORIN

**IMPACT DU DISPOSITIF
« INTERVENANTS EN LANGUES MATERNELLES »
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
DES ÉLÈVES DE CP SUIVIS AU CE1
RÉSULTATS PROVISOIRES D'UNE ÉVALUATION
PSYCHOLINGUISTIQUE RÉALISÉE EN GUYANE**

INTRODUCTION

Contrairement à la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie qui sont des collectivités territoriales d'outre-mer de la France, la Guyane est un département français d'outre-mer dans lequel s'appliquent les lois françaises¹. La situation sociolinguistique guyanaise présente quelques similitudes avec celle de la Polynésie française et de la Nouvelle-Calédonie, mais surtout beaucoup de différences². Comme les deux autres territoires ultramarins, la population guyanaise est caractérisée par une multitude de groupes humains aux origines, cultures et langues très diverses. Sur le plan linguistique, la Guyane offre une grande diversité en termes de langues présentes sur son territoire et de situations d'utilisation de ces langues et de composition des répertoires linguistiques (pour une description des langues, voir Renault-Lescure et Goury, 2009 ; pour les répertoires linguistiques et les pratiques linguistiques des enfants, voir Alby et Légglise dans cet ouvrage). Toutefois, si l'on excepte les familles métropolitaines (estimées à moins de 10 % de la population) et les familles créoles, traditionnellement bilingues (français-créole), la Guyane constitue dans le contexte français, un cas particulier : les populations amérindiennes, autochtones, et businenge (les Marrons) et les populations migrantes sont majoritairement non francophones et leurs langues premières continuent à jouer un rôle important dans la vie quotidienne guyanaise.

1. Elle peut cependant faire l'objet d'aménagements, lorsque la spécificité du département entre en jeu.

2. Cf. Vernaudeau, Renault-Lescure et Légglise dans cet ouvrage.

Dès lors, l'école apparaît comme l'un des principaux lieux de confrontation entre les langues de la famille et le français, langue officielle. La réflexion sur l'école plurilingue n'est pas nouvelle en Guyane, mais la tradition scolaire monolingue française y est restée la règle, malgré un petit nombre d'expérimentations d'enseignants cherchant une issue aux difficultés de leur enseignement ou d'écoles embauchant temporairement des moniteurs pour mener des activités dans les langues des enfants. Une présence officielle des langues d'origine (comme les langues amérindiennes et businenge, par exemple) à l'école est freinée par deux paramètres. Premièrement, pour enseigner une langue à l'école, se voir confier une classe et y développer des activités pédagogiques, il est nécessaire d'avoir suivi les filières de formation officielles et réussi les concours de recrutement. Or, le nombre d'Amérindiens et de Businenge disponibles pour enseigner dans ces conditions est très faible. Deuxièmement, pour bénéficier des droits d'entrée dans l'enseignement, une langue doit, théoriquement, avoir le statut de langue régionale et doit pouvoir être étudiée dans une université. Or, les langues amérindiennes et businenge sont des langues de France³ sans être pour autant des langues régionales, telles qu'encadrées par la loi Deixonne (sauf le créole guyanais depuis 1986), et elles ne disposent pas d'un enseignement organisé au niveau universitaire.

Ce n'est qu'en 1998, « à la suite d'une réflexion sur les réalités de l'échec scolaire, la non-francophonie de la majorité des enfants entrant à l'école et le plurilinguisme des élèves, menée par les linguistes de l'IRD⁴ et le nouveau Rectorat de Guyane »⁵, que les portes de l'école se sont timidement entre-ouvertes à ces langues à travers le dispositif expérimental alors appelé « Médiateurs culturels et bilingues ». Une vingtaine d'« aides éducateurs » (dénomination des « emplois jeunes » issus de la loi Aubry, 1997 de l'Éducation nationale), jeunes locuteurs natifs de différentes langues de Guyane (aluku, ndyuka⁶, kali'na, wayana, palikur, wayampi, teko), se virent attribuer, après sélection, un profil spécialisé de « médiateur bilingue », permettant de les affecter dans les écoles avec pour tâche principale de conduire des activités éducatives dans leurs langues maternelles, mais aussi de faciliter l'entrée à l'école des jeunes enfants et de jouer un rôle d'interface entre enseignants et parents. Ces activités étaient soutenues par des périodes de formation d'une semaine deux à trois fois par an, en regroupement à Cayenne, assurées essentiellement par des

3. D'après la *Délégation régionale à la langue française et aux langues de France* (Ministère de la Culture) [<http://www.dglflf.culture.gouv.fr/>]: « On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun état. [...] Ces critères de définition s'inspirent [...] de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ».

4. Conduisant leurs recherches dans le cadre du programme *Langues de Guyane*, au Laboratoire des Sciences sociales (Centre IRD de Guyane) qu'ils ont ouvert en 1998 et poursuivi à partir de 2002 dans le cadre du CELIA, Centre d'étude des langues indigènes d'Amérique (UMR CNRS-IRD-INALCO, actuellement UMR 8202 SEDYL).

5. Cf. Vernaudon, Renault-Lescure et Léglise dans cet ouvrage.

6. L'aluku et le ndyuka sont considérés avec le pamaka comme des variétés dialectales d'une même langue, le *nengèe*.

formateurs en linguistique spécialistes de chacune des langues du dispositif et en didactique. De 1998 à 2007, l'expérimentation s'est poursuivie, dans le cadre d'un pilotage interinstitutionnel, de façon difficile, parfois chaotique. Après une période de réorganisation concernant le pilotage, la formation et le statut des médiateurs, la configuration actuelle est dessinée. Depuis la rentrée scolaire de septembre 2010, le pilotage du dispositif et sa gestion sont désormais entièrement assurés par le rectorat. Les médiateurs sont dorénavant des « intervenants en langues maternelles » (ILM), fonction existante à l'Éducation nationale. Ils voient leur statut, jusqu'alors précaire, s'améliorer. Ainsi, en 2011, sur 44 ILM, 19 ont été recrutés comme instituteurs suppléants et ce chiffre est en augmentation⁷. Un conseiller pédagogique pour les langues amérindiennes, et un chargé de mission pour les langues businenge ont pris leurs fonctions. Pendant cette période, des formations minimales – deux semaines au total par an – sont assurées pour les ILM sous forme de Groupe de recherche-action (GRAC) et de stages d'échanges de pratiques. Dans les écoles où exercent les ILM, chaque élève bénéficie d'un enseignement hebdomadaire en langue d'origine (entre une heure et cinq heures par semaine)⁸.

Ce chapitre présente les premiers résultats d'une étude exploratoire réalisée en Guyane dont l'objectif est d'évaluer l'impact de ce dispositif « Intervenants en langues maternelles » (dispositif ILM) sur les compétences langagières orales d'élèves de CP suivis au CE1, tant en nengee⁹ (langue locale retenue pour cette étude) qu'en français, et sur leurs compétences scolaires. Cette recherche constitue l'axe psycholinguistique du programme de recherche ECOLPOM pour la Guyane (l'axe sociolinguistique piloté par Sophie Alby est présenté dans cet ouvrage).

HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Au regard des travaux de la recherche internationale (pour une revue, voir Bialystok, 2001 et 2009 ; Cummins, 2000 ; Grosjean, 2004) et de nos travaux antérieurs menés dans d'autres contextes plurilingues et avec d'autres dispositifs pédagogiques valorisant les langues locales (en Nouvelle-Calédonie, Nocus *et al.*, 2007 ; en Polynésie française, Nocus *et al.*, 2012), nous supposons que le dispositif ILM, mis en place entre 2009 et 2011, s'il s'avère efficace, doit permettre de consolider les compétences linguistiques des élèves en langue locale (le nengee) (*hypothèse 1*), sans pénaliser le développement des compétences en français

7. Voir Migge et Renault-Lescure, 2009 ; Maurel, 2012 ; Vernaudoon *et al.*, dans ce volume.

8. Voir une description précise et actualisée du dispositif dans Maurel 2012.

9. Le nengee fait partie des langues créoles à base lexicale anglaise, variété de langues parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Suriname, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais (Léglise, 2007).

(*hypothèse 2*), ni l'entrée dans les apprentissages fondamentaux dans la langue d'enseignement (*hypothèse 3*).

Afin de vérifier ces hypothèses, des élèves participant à ce dispositif (groupe expérimental) et des élèves n'y participant pas (groupe contrôle) sont comparées sur la base de leurs performances à des épreuves langagières en français et en nengée, ainsi qu'à des épreuves de lecture et de mathématiques proposées dans la langue d'enseignement, durant trois sessions d'évaluation (début CP, fin CP et fin du CE1). Nous postulons qu'à compétences équivalentes au début CP, les élèves des groupes expérimentaux devraient :

1. progresser significativement plus rapidement que les élèves du groupe contrôle aux épreuves orales en nengée (*hypothèse 1*);
2. avoir des performances équivalentes aux épreuves en français (*hypothèse 2*);
3. avoir des scores au moins équivalents sur deux indicateurs de la réussite scolaire en français, la lecture et la résolution de problèmes arithmétiques (*hypothèse 3*).

Par ailleurs, conformément à toute la littérature scientifique qui porte sur le transfert des compétences entre les langues (Bialystok, Luk et Kwan, 2005) et aux résultats de nos recherches antérieures menées en Nouvelle-Calédonie (Nocus et al., 2007), nous nous attendons à montrer l'existence de liens inter-langues entre les performances aux épreuves langagières orales en nengée et les performances en lecture en français. Autrement dit, nous postulons que le niveau en nengée à l'oral peut prédire le niveau atteint en français à l'oral comme à l'écrit (*hypothèse 4*).

MÉTHODOLOGIE

Population

L'enquête porte sur 75 élèves de CP suivis au CE1 qui se répartissent de la façon suivante :

- 29 enfants d'une école de Saint Laurent du Maroni pour le groupe contrôle, soit 13 filles et 16 garçons;
- 46 enfants d'une autre école de Saint Laurent du Maroni pour le groupe expérimental, soit 22 filles et 24 garçons.

Lors de la première session d'évaluation, au début du CP, l'âge moyen des élèves était de 6 ans et 6 mois. Tous les élèves étaient « à l'heure », les redoublants et les élèves signalés pour des troubles des apprentissages n'ayant pas été retenus dans cette étude.

Au CE1, contre toute attente de l'équipe de chercheurs, et malgré les demandes adressées initialement aux inspecteurs et directeurs d'école et leur accord, deux tiers des élèves du groupe expérimental ont été retirés du dispositif ILM, le tiers restant, sélectionné pour des besoins de « rattrapage », a poursuivi

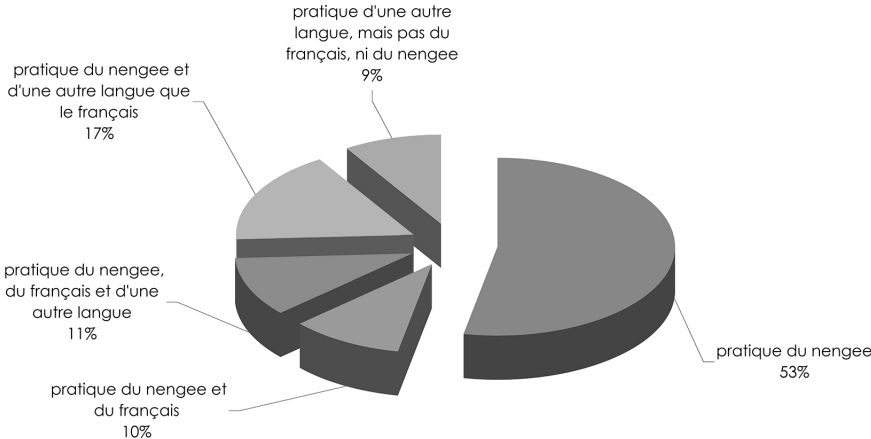
sa scolarité dans les mêmes conditions qu'au CP. Ainsi, la majorité des élèves n'a pas participé au dispositif ILM en CE1, une minorité a reçu 1 h 30 ou 2 h ou 2 h 30 d'enseignement hebdomadaire ILM. Ainsi, les résultats ne peuvent pas être analysés de manière longitudinale comme pour les enquêtes réalisées en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française. Au CE1, l'effectif total des participants s'élève à 67 élèves, répartis en trois groupes :

- 22 élèves (soit 11 filles et 11 garçons) constituent le groupe contrôle depuis le début CP ;
- 33 élèves (18 filles et 15 garçons) issus du groupe expérimental du CP, mais qui ne reçoivent plus le dispositif ILM au CE1, groupe nommé « expé 1 » ;
- 12 élèves (4 filles et 8 garçons) issus du groupe expérimental du CP et qui participent au dispositif ILM au CE1 à raison de 1 h 30 à 3 h 30 par semaine, groupe nommé « expé 2 ».

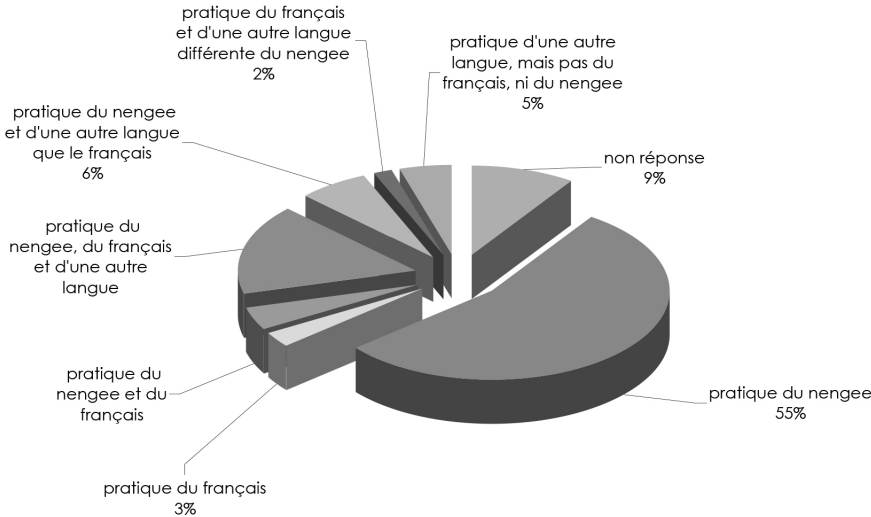
Au début CP, les deux groupes étaient appariés sur le niveau socio-économique des parents¹⁰, l'âge, le sexe, le niveau cognitif non verbal, les profils linguistiques et les pratiques linguistiques familiales¹¹. Le niveau cognitif non verbal a été contrôlé à l'aide d'une épreuve de raisonnement logique de Khomsi (2001a). Le groupe expérimental ayant un niveau cognitif non verbal supérieur à celui du groupe contrôle (respectivement, 12/24, écart-type de 4,1 et 8,59/24, écart-type de 2,9, $F(1, 73) = 17,86$, $p < .001$, $\eta^2 = .197$), cette variable a été contrôlée (comme co-variable) dans toutes les analyses réalisées sur les performances des élèves, pour rendre l'appariement possible. Concernant le profil linguistique et les pratiques linguistiques familiales (cf. figure 1), la majorité des parents des deux groupes se déclare non francophone et la langue pratiquée en famille est dans la majorité des cas le nengée. La pratique du français ou du mélange français et nengée est assez rare. La présence d'une autre langue différente du français et du nengée est plutôt fréquente (le saamaka et le néerlandais le plus souvent). La figure 2 montre également que les enfants utilisent plutôt le nengée pour communiquer avec leurs parents.

10. La catégorie socioprofessionnelle du père la plus représentée est celle de « sans profession » avec 89,5 % pour le groupe contrôle et 69,5 % pour les deux groupes expérimentaux réunis. Le chi2 indique que les deux groupes sont équivalents à cet égard [$\chi^2(6) = 5,517$, $p = ,479$]. Il en est de même pour la catégorie socioprofessionnelle des mères, « sans profession » également pour 96, % et 85 % (groupes contrôle et expérimentaux; [$\chi^2(6) = 6,275$, $p = ,280$]). Les familles des groupes contrôle et expérimental constituent un échantillon représentatif des familles businenge à Saint Laurent du Maroni avec un statut socioéconomique extrêmement faible (bas niveau de qualification des parents, massivement sans emploi ou en emploi précaire, famille nombreuse).

11. Un questionnaire destiné aux parents a permis de collecter des informations sur la situation socio-économique de la famille, le degré de bilinguisme dans lequel est élevé l'enfant et les représentations des parents quant à la pratique des langues locales à l'école et à la maison. Ce questionnaire était rédigé en français et traduit en nengée, les parents ayant la possibilité de répondre dans l'une ou l'autre des deux langues. La plupart du temps, un membre de l'association Mama Bobi se rendait au domicile des parents et les aidait à renseigner le questionnaire en présentant les questions oralement en nengée. Cette enquête a été proposée début CP et fin CE1.



Profil linguistique "déclaré" des mères



Profil linguistique "déclaré" des pères

Figure 1 – Langue(s) parlée(s) « déclarée(s) » par les parents.

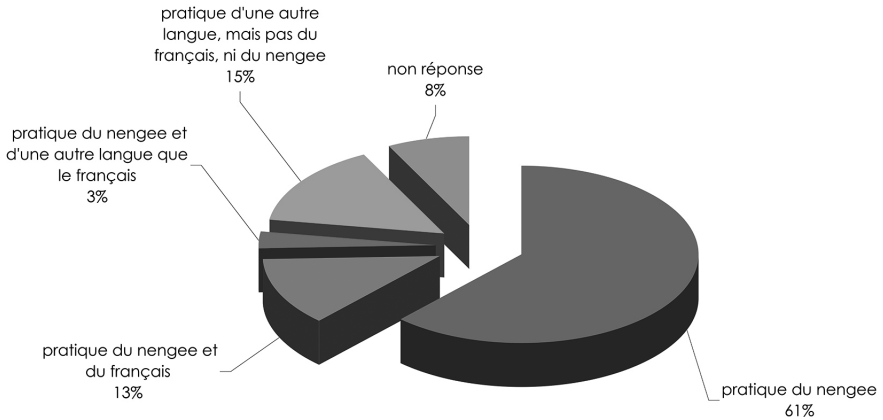


Figure 2 – Langue(s) choisie(s) par l'enfant pour échanger avec son entourage d'après les déclarations des parents.

Matériel

Afin d'apprécier les effets du dispositif ILM, les performances en français et en nengée des élèves ayant participé à cet enseignement (groupe expérimental au CP puis groupes expé 1 et expé 2 au CE1) sont comparées à celles des élèves n'y ayant pas participé tant au CP qu'au CE1 (groupe contrôle).

Cette recherche utilise des outils d'évaluation psychologiques standardisés et validés en français. Elle a nécessité de créer des outils d'évaluation en nengée qui tiennent compte des caractéristiques de la langue et du contexte guyanais et dont certaines propriétés psychométriques ont été contrôlées (cohérence interne et stabilité).

Tout d'abord, le niveau de français à l'oral a été mesuré à l'aide de quatre épreuves de la batterie d'Évaluation du langage oral (ELO) de Khomsi (2001b) pour les versants réception et production du langage oral en français. Une épreuve de lexique en réception visait à vérifier l'étendue du lexique dit « passif ». Les enfants devaient choisir une image parmi quatre à partir d'un nom d'objet proposé. Une deuxième épreuve évaluait le lexique dit « actif ». On demandait à l'enfant de dénommer des images correspondant à des objets ou à des actions. Une épreuve de compréhension d'énoncés consistait à choisir parmi quatre images celle qui correspondait le mieux à l'énoncé proposé. Une épreuve de production d'énoncés appréhendait l'acquisition de la morphosyntaxe, l'enfant devant compléter 25 énoncés proposés par l'évaluateur.

Ensuite, les quatre épreuves précédentes issues du ELO de Khomsi (2001b) ont été adaptées en nengée en utilisant du vocabulaire familier pour les élèves (objets et animaux présents dans leur environnement). Les consignes et les items de ces épreuves étaient présentés aux enfants en nengée.

Ont été ajoutées une batterie d'épreuves de lecture en français et une épreuve d'arithmétique, ces épreuves étant utilisées comme indicateur de l'entrée dans les apprentissages fondamentaux. La batterie d'épreuves de lecture en français (Timé2 de Ecalle, 2004) évalue le niveau de lecture en français via la composante « identification de mots écrits » et est composée de trois tâches. La première consistait à reconnaître un mot fourni oralement par l'évaluateur. Dans la seconde, l'enfant devait reconnaître le mot écrit correspondant à une image. La troisième était une tâche de catégorisation sémantique : à partir d'un mot inducteur, l'enfant devait lui associer un mot sémantiquement ou pragmatiquement proche. Dans chaque tâche, l'élève devait identifier le mot cible dans une liste composée de cinq items (dont l'item correct et 4 distracteurs). Contrairement aux études océaniques, les élèves n'ont pas été évalués en lecture en nengee¹². L'épreuve d'arithmétique est un subtest de la batterie de tests intitulée WISC-IV de Wechsler (2005) qui évalue le fonctionnement intellectuel des enfants de 6 à 16 ans. L'enfant devait résoudre mentalement une série de problèmes arithmétiques présentés oralement et répondre en un temps limité (30 secondes par item).

Procédure

Une autorisation écrite a été sollicitée auprès des familles. Afin d'éviter toute incidence de cette recherche sur le parcours scolaire des enfants, aucun résultat individuel n'a été transmis par l'équipe de recherche, que ce soit aux inspecteurs, aux enseignants ou aux parents. Toutefois, un compte rendu de recherche a été adressé au rectorat de Guyane et aux équipes pédagogiques à la fin du programme.

Les évaluations ont été assurées par cinq évaluatrices francophones et les membres de l'association Mama Bobi locuteurs du nengee¹³.

La première session d'évaluation a été programmée en début d'année scolaire du CP. L'épreuve de raisonnement logique a été administrée en passation collective d'environ 15 minutes. Les élèves (groupes expérimental et contrôle) ont été évalués individuellement en nengee et en français au cours de séances d'environ 20 minutes pour chaque langue. Toutefois, l'évaluation en nengee a connu

12. Le protocole expérimental ECOLPOM s'intéresse particulièrement aux compétences acquises à l'écrit en langues locales au CP et au CE1. Or, le dispositif ILM est orienté essentiellement vers les activités à l'oral, l'entrée dans l'écrit n'étant pas encouragée dans les objectifs des dispositifs ILM. Le choix des classes entrant dans l'écrit étant limité, les compétences écrites en nengee n'ont donc pas été évaluées.

13. Nous tenons à remercier l'association Mama Bobi (qui a pour mission la transmission des connaissances, des langues et de l'héritage issu du Marronnage) et également les psychologues du Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP) et du Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) de St Laurent du Maroni pour l'aide apportée à cette recherche

quelques difficultés au démarrage de la recherche, par manque de personnes ressources pour réaliser les évaluations en nengée en début d'étude (à partir de la deuxième évaluation, la collecte de données a été confiée à l'association Mama Bobi). Au final, seuls les élèves du groupe expérimental ont été évalués en nengée à la première session (début CP). À la 2^e session (fin CP), les élèves (groupes expérimental et contrôle) ont été évalués individuellement en nengée et en français lors de séances d'environ 20 minutes pour chaque langue et en mathématiques sur une séance de 10 minutes. Les épreuves de lecture ont été proposées dans une séance semi-collective de 30 minutes. À la 3^e session (fin CE1), les trois groupes (contrôle, expé 1 et expé 2) ont été évalués individuellement dans les deux langues sur des séances d'environ 20 minutes et en mathématiques sur une séance de 10 minutes. Les épreuves de lecture ont été proposées dans une séance semi-collective de 30 minutes.

RÉSULTATS

Les données collectées ont été traitées par le logiciel SPSS Statistics 17.0 pour Windows.

Effet du dispositif ILM sur les compétences en langage oral en nengée au CP (hypothèse 1)

L'analyse des résultats en nengée est réalisée en deux temps car les élèves du groupe contrôle n'ont pas été évalués en nengée en début CP. Une première série d'analyses de variance (ANOVA), selon le plan $S_n * A_2$ [variable dépendante : scores obtenus à une épreuve; variables indépendantes : la session A_2 (début CP *versus* fin CP) et covariance : score à l'épreuve cognitive non verbale PAMS], a été menée uniquement avec les élèves du groupe expérimental afin de déterminer leurs progrès dans les épreuves langagières en nengée entre début et fin CP. Une seconde série d'analyses de variance a été réalisée selon le plan $S < G_2 >$ (variable dépendante : scores obtenus à une épreuve; variable indépendante) : le groupe G_2 (contrôle *versus* expérimental et covariance : score à l'épreuve cognitive non verbale PAMS) sur les scores de fin CP afin de comparer les deux groupes.

Tâches en nengee	Moyenne (écart-type)	sessions F (1, 73) η^2
Section 1 : Lexique en réception (sur 20)		
1. CP, début	16,33 (1,5) 81,65 %	5,046 p < .05 $\eta^2 = .148$
2. CP, fin	16,90 (1,3) 84,5 %	
Section 2 : Lexique en production (sur 30)		
1. CP, début	20,87 (2,3) 69,5 %	55,96 p < .000 $\eta^2 = .659$
2. CP, fin	23,13 (2,1) 77 %	
Section 3 : Compréhension orale (sur 20)		
1. CP, début	13,93 (3,6) 69,5 %	,023 ns
2. CP, fin	13,83 (2,1) 69 %	$\eta^2 = .001$
Section 4 : Production d'énoncés (sur 15)		
1. CP, début	11 (2,6) 73,5 %	20,898 p < .000
2. CP, fin	13,13 (.8) 87,5%	$\eta^2 = .419$

η^2 = éta carré partiel = taille de l'effet

Tableau 1 – Scores moyens (écart-type et pourcentage) dans les tâches en nengee du groupe expérimental au début et fin CP.

Le tableau 1 montre qu'entre le début et la fin du CP, la réussite du groupe expérimental progresse significativement de 81,65 % à 84,5 % pour le lexique en réception en nengee, de 69,5 % à 77 % pour le lexique en production, de 73,5 % à 87,5 % pour la production d'énoncés (colonne n° 3). Les progrès ne sont pas significatifs pour la compréhension d'énoncés (69,5 et 69 % en début et fin CP). Le tableau n° 2 compare les résultats des deux groupes aux épreuves en nengee de fin CP. Le groupe expérimental a des résultats significativement supérieurs en nengee par rapport au groupe contrôle à la fin CP, sauf pour la compréhension orale, pour laquelle les deux groupes ne se distinguent pas (colonne n° 4).

Sessions	Groupes		Groupes F (1, 74)
	Contrôle (n = 29)	Expérimental (n = 46)	
Section 1 : Lexique en réception (sur 20)			
2. CP, fin	15,66 (2,1) 78,5 %	16,96 (1,31) 85 %	10,97 p <.001 $\eta^2 = .131$
Section 2 : Lexique en production (sur 30)			
2. CP, fin	18,59 (4,2) 62 %	23,02 (2,1) 76,5 %	35,77 p <.000 $\eta^2 = .329$
Section 3 : Compréhension orale (sur 20)			
2. CP, fin	12,17 (2,9) 61 %	13,39 (2,5) 67 %	3,632 ns $\eta^2 = .047$
Section 4 : Production d'énoncés (sur 15)			
2. CP, fin	10,17 (3,5) 68 %	12,91 (1,5) 86 %	21,491 p <.000 $\eta^2 = .227$

η^2 = éta carré partiel = taille de l'effet

Tableau 2 – Scores moyens (écart-type) et pourcentage dans les tâches en nengée en fonction du groupe (contrôle versus expérimental) – fin CP.

Effet du dispositif ILM sur les compétences en langage oral en français au CP (hypothèse 2)

Afin d'évaluer les progrès des élèves dans les épreuves langagières en français, ainsi que l'effet du dispositif ILM, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont été effectuées pour chacune des épreuves et pour chaque niveau scolaire (début et fin CP), selon le plan $S_n < G_2 > * A_2$ [variable dépendante : scores obtenus à une épreuve ; variables indépendantes : le groupe G_2 (contrôle versus expérimental) et la session A_2 (début CP versus fin CP) et covariance : score à l'épreuve cognitive non verbale PAMS].

Rappelons que les élèves du groupe expérimental ont dès le début de l'étude des performances supérieures aux élèves du groupe contrôle. Le tableau n° 3 (colonne n° 4) indique qu'à niveau cognitif non verbal équivalent, les deux groupes ne progressent pas en français entre le début et la fin CP, sauf pour la production d'énoncés. Globalement les résultats en français sont relativement bas (comparativement à l'étalonnage de l'épreuve). Ceci confirme l'enquête réalisée dans les familles qui montre que la langue dominante des élèves n'est pas le français. Pour toutes les épreuves, il existe une différence significative entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental (colonne n° 5). Enfin, il n'existe jamais d'effet d'interaction session et groupes : l'écart entre les deux groupes est

le même en début et en fin CP (colonne n° 6) et n'est pas imputable à l'effet du dispositif ILM.

Sessions	Groupes		Sessions F (1, 73)	Groupes F (1, 73)	sessions* groupes F(1, 73)
	Contrôle (n = 29)	Expérimental (n = 46)			
Section 1 : Lexique en réception (sur 20)					
1. CP, début	8,24 (1,9) 41 %	10,22 (2,5) 51 %	1,67 ns $\eta^2 = .023$	19,13 $p < .000$ $\eta^2 = 210$	2,056 ns $\eta^2 = 28$
2. CP, fin	9,31 (2,6) 46,5 %	12,37 (2,1) 62 %			
Section 2 : Lexique en production (sur 42)					
1. CP, début	9,38 (4,6) 22,5 %	14,65 (6,3) 35 %	14,81 $p < .000$ $\eta^2 = .171$	8,56 $p < .005$ $\eta^2 = .106$	0,387 ns $\eta^2 = .005$
2. CP, fin	13,69 (4,6) 32,5 %	19,50 (6,4) 46,5 %			
Section 3 : Compréhension orale (sur 21)					
1. CP, début	6,24 (1,9) 29,5 %	7,58 (2,4) 36 %	1,44, ns $\eta^2 = .020$	6,458 $p < .05$ $\eta^2 = .083$	1,049 ns $\eta^2 = 015$
2. CP, fin	8,17 (2,5) 39 %	10,73 (3,01) 51 %			
Section 4 : Production d'énoncés (sur 25)					
1. CP, début	3,41 (1,5) 13,64 %	5,70 (2,9) 23 %	0,001, ns $\eta^2 = .000$	12,559, $p < .001$ $\eta^2 = .156$	0,763, ns $\eta^2 = .011$
2. CP, fin	3,59 (1,9) 14,5 %	6,57 (3,1) 26,5 %			

η^2 = éta carré partiel = taille de l'effet

Tableau 3. – Scores moyens (écart-type et %) dans les tâches en français des groupes contrôle et expérimental au début et fin CP.

Effet du dispositif ILM sur les indicateurs de la réussite scolaire en français au CP (hypothèse 3)

Afin d'évaluer l'effet du dispositif ILM sur les performances en lecture et en arithmétique, en contrôlant l'effet du niveau cognitif, des analyses de covariance (ANCOVA) sont effectuées, selon le plan $S < G_2$ [variable dépendante : scores obtenus à l'épreuve de lecture ou à l'épreuve de résolution de problèmes arithmétiques ; variables indépendantes : le groupe G_2 (contrôle *versus* expérimental) et covariance : score à l'épreuve cognitive non verbale PAMS]. Le but est de mettre en évidence que, pour les deux indicateurs de réussite scolaire en français, les élèves du groupe expérimental ont des performances au moins équivalentes à celles des groupes contrôle, et qu'ils ne sont donc pas pénalisés dans les débuts des apprentissages fondamentaux de l'écrit et des mathématiques, et ceci après avoir contrôlé l'effet du niveau cognitif des élèves.

Une fois le niveau cognitif contrôlé, les moyennes estimées pour le score global en lecture sont de 11,68 (écart-type : 0,9) pour le groupe expérimental et de 9,02 (écart-type : 1,1) pour le groupe contrôle (tableau 4). Le groupe expérimental a des performances équivalentes à celles du groupe contrôle pour les scores de lecture (Timé2). En résolution de problèmes arithmétiques, après contrôle du cognitif non verbal, les scores moyens estimés sont de 6,11 sur 20 (écart-type de .5) pour le groupe contrôle et 7,32 (écart-type de .38) pour le groupe expérimental. La différence entre les deux groupes n'est pas significative.

Indicateurs de réussite scolaire	Moyennes (écart-type)			Comparaison		
	Contrôle N = 29	Expérimental N = 46	Total N = 75	F (1, 73)	p	η^2
Épreuve de lecture (sur 36)	9,027 ^a (1)	11,68 ^a (.9)	10,35 ^a (.7)	2,808	ns	0,041
Épreuve de mathématiques (Scores sur 20)	6,11 ^a (.5)	7,32 ^a (.4)	6,71 ^a (.3)	3,35	ns	0,101

η^2 = éta carré partiel = taille de l'effet

a. Les covariables apparaissant dans le modèle sont évaluées pour les valeurs suivantes : PAMS = 10,72.

Tableau 4. – Comparaison des scores moyens (écart-type) obtenus aux tâches de lecture du Timé2 en fonction du groupe, significativité de F.

Liens interlangues entre les performances aux épreuves langagières orales et les performances en lecture (hypothèse 4)

L'objectif est de vérifier à l'aide d'analyses de corrélation s'il existe un lien entre l'épreuve de lecture en français et les épreuves langagières (en français et en nengee), selon le groupe.

		Épreuves langagières en français				Épreuves langagières en nengée			
		LexR	LexP	CI	Morsyn	LexR	LexP	CI	Morsyn
Contrôle N = 29	Corrélation de Pearson	.376*	.217	.235	.345	-.114	.275	.095	.020
	Sig. (bilatérale)	.045	.259	.220	.067	.555	.148	.622	.919
Expérimental N = 46	Corrélation de Pearson	.520**	.614**	.460**	.455**	-.083	.299*	.251	.076
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	.002	.585	.044	.092	.614

Légende : Lex-R : lexique en réception ; Lex-P : lexique en production ; CI : compréhension immédiate ; Morsyn : production d'énoncés.

NS : non significatif. * La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau 5. – *Corrélations entre les scores de lecture en français et les scores aux épreuves langagières en français et en nengée en fonction du groupe (valeur du r de Pearson, significativité et effectif) – fin CP.*

D'après le tableau 5, l'épreuve en lecture en français est corrélée avec toutes les épreuves langagières orales en français et le lexique en production en nengée pour le groupe expérimental. Les corrélations significatives varient entre .299 et .614. Pour le groupe contrôle, il existe une seule corrélation significative, entre l'épreuve de lecture en français et l'épreuve de lexique en réception en français. Globalement, contrairement à ce que nous avons postulé, les liens interlangues entre l'épreuve de lecture en français et le niveau de performances des épreuves orales en nengée sont peu nombreux.

Résultats en fonction des 3 groupes fin CE1

Afin de vérifier si les élèves se différencient sur les différents indicateurs langagiers en nengée, des analyses de variance (ANOVA) sont effectuées pour chacun de ces indicateurs avec comme variable indépendante le groupe d'appartenance (contrôle, expé 1, expé 2) et comme co-variable les performances au test de raisonnement logique (PAMS de Khomsi).

Le tableau 6 présente les moyennes ajustées (en fonction de la co-variable PAMS) des épreuves en nengée proposées fin CE1.

Les résultats montrent que pour tous les indicateurs, il n'existe pas d'effet du groupe, sauf pour la compréhension orale où le groupe expé 2 (qui est sorti du dispositif ILM au CE1) est supérieur aux deux autres groupes, qui ne se distinguent entre eux.

Épreuves du CE1 en nengee	Contrôle N = 22	Expé 1 ILM 1 h 30-3 h 30 N = 12	Expé 2 ILM 0 h N = 33	F, significativité, éta carré
Lexique en réception /20	16,76 ^a (2,2) 84 %	17,78 ^a (,5) 89%	17,51 ^a (,3) 87,5%	F (1, 64) = 1,16, ns, $\eta^2 = .037$
Lexique en production /30	20,34 ^a (,6) 68%	22,34 ^a (1) 74,5 %	22,58 ^a (,6) 75%	F (1, 65) = 1,042, ns, $\eta^2 = .033$
Compréhension orale /20	15,03 ^a (,5) 75%	14,12 ^a (,6) 70,5%	16,87 ^a (,4) 84,5%	F (1, 65) = 7,374, p < .001, $\eta^2 = .192$
Production orale /15	12,22 ^a (,4) 81,5%	11,46 ^a (,5) 76,5%	12,9 ^a (,3) 86%	F (1, 66) = 19,51, p < .001, $\eta^2 = .382$

Tableau 6. – Moyennes ajustées (^a), écart-type et taux de réussite (en %) obtenus aux épreuves langagières en nengee selon le groupe (contrôle vs expérimental 1 h 30-3 h 30, expérimental 0 h), valeur du F de Fisher et significativité, éta carré.

De la même façon, des analyses de variance (ANOVA) sont effectuées pour chacun des indicateurs de compétences langagières en français et de réussite scolaire avec comme variable indépendante le groupe d'appartenance (contrôle, expé 1, expé 2) et comme co-variable les performances au test de raisonnement logique (PAMS de Khomsi).

Épreuves du CE1 en français	Contrôle N = 22	Expé 1 ILM 1 h 30-3 h 30 N = 12	Expé 2 ILM 0 h N = 33	F, significativité, éta carré
Lexique en réception /20	11,59 ^a (2,2) 58 %	11,42 ^a (1,5) 57 %	13,18 ^a (2,2) 66 %	F (1, 66) = 4,4, p < .05, $\eta^2 = .123$
Lexique en production /42	16,91 ^a (1,1) 40,5 %	16,15 ^a (1,4) 38,5 %	24,28 ^a (,906) 58%	F (1, 66) = 17,132, p < .001, $\eta^2 = .352$
Compréhension orale /21	10,17 ^a (,6) 48,5%	8,95 ^a (,8) 42,5%	11,81 ^a (,5) 56%	F (1, 66) = 4,954, p < .01, $\eta^2 = .136$
Production orale /25	6,20 ^a (,8) 25%	4,75 ^a (1) 19 %	11,47 ^a (,6) 46%	F (1, 66) = 19,51, p < .001, $\eta^2 = .382$
Lecture /36	14,29 ^a (1,6) 39,5 %	13,21 ^a (1,9) 36,5 %	22,43 ^a (1,2) 62,5 %	F (1, 66) = 11,405, p < .001, $\eta^2 = .269$
Mathématique /12	6,31 ^a (,7) 52,5%	6,17 ^a (,9) 51,5%	11,00 ^a (,6) 91,5%	F (1, 66) = 14,931, p < .001, $\eta^2 = .322$

Tableau 7. – Moyennes ajustées (^a), écart-type et taux de réussite (en %) obtenus aux épreuves langagières en français selon le groupe (contrôle vs expérimental 1 h 30-3 h 30, expérimental 0 h), valeur du F de Fisher et significativité, éta carré.

D'après le tableau 7, pour tous les indicateurs, il existe un effet du groupe en faveur du groupe expérimental qui est sorti du dispositif ILM au CE1. Pour le lexique en réception, le groupe expérimental ne bénéficiant plus du dispositif ILM au CE1 (expé 2) se distingue peu du groupe contrôle ($p = .06$) et significativement du groupe expé 1 recevant 1 h 30 à 3 h 30 du dispositif ILM ($p = .05$), ce dernier étant équivalent au groupe contrôle. Pour le lexique en production, le groupe expérimental ne recevant plus le dispositif ILM au CE1 (expé 2) se distingue significativement du groupe contrôle ($p < .001$) et du groupe expé 1 ($p < .001$), ces deux derniers étant équivalents. Pour la compréhension orale, le groupe expé 2 est significativement plus performant que le groupe expé 1, mais les autres comparaisons ne sont pas significatives. Pour la production d'énoncés, la lecture et les mathématiques, le groupe expé 2 est significativement supérieur au groupe contrôle ($p < .001$) et au groupe expé 1 ($p < .001$), les deux derniers étant équivalents.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

À l'instar des évaluations psycholinguistiques menées en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie dans le cadre du programme ECOLPOM, il s'agissait de montrer que le dispositif ILM mis en œuvre au CP et CE1 permettait de consolider les compétences linguistiques en nengée des élèves (*hypothèse 1*), sans pénaliser leur développement des compétences en français (*hypothèse 2*), ni l'entrée dans les apprentissages fondamentaux dans la langue d'enseignement (*hypothèse 3*). Par ailleurs, nous supposons qu'il permettrait des effets de transferts interlangues (*hypothèse 4*).

Afin de vérifier ces hypothèses, 46 élèves ayant bénéficié du dispositif ILM (groupe expérimental) ont été comparés au début et à la fin CP à 29 élèves n'y participant pas (groupe contrôle). Ces deux groupes d'élèves étaient appariés sur un certain nombre d'indicateurs (âge, sexe, variables socio-économiques, pratiques linguistiques familiales) et le niveau cognitif non verbal, supérieur pour le groupe expérimental, était contrôlé statistiquement. Au CE1, 33 élèves du groupe expérimental n'ont plus reçu le dispositif ILM (groupe expé 1) et 12 élèves ont continué à y participer à raison de 1 h 30 à 3 h 30 hebdomadaires. Les compétences langagières orales en français et en nengée ont été évaluées trois fois en deux ans (début et fin CP et fin CE1). Fin CP et fin CE1, ont été ajoutées une épreuve de lecture en français et une épreuve d'arithmétique.

L'enquête réalisée dans les familles révèle que le nengée est bien la plus importante langue de première socialisation et la langue principale des échanges en dehors de l'école pour la majorité de ces enfants. Les résultats aux épreuves langagières orales indiquent que les élèves du groupe expérimental progressent en nengée entre le début et la fin CP, sauf en compréhension orale qui reste stable. En fin CP, le groupe expérimental présente une supériorité sur le groupe

contrôle, sauf en compréhension orale. Néanmoins ne disposant pas des données du groupe contrôle en début CP, nous ne pouvons imputer ces résultats au dispositif ILM. Au CE1, les trois groupes ont des performances comparables en nengée, sauf pour la compréhension orale où le groupe expé 2 (qui est sorti du dispositif ILM au CE1) est supérieur aux deux autres groupes. Il est donc très difficile de valider l'*hypothèse 1*, selon laquelle le dispositif ILM devrait consolider les compétences en nengée, puisque la comparaison entre les groupes expérimental et contrôle est impossible. On ne peut que constater que le groupe expérimental progresse au CP en nengée et se différencie du groupe contrôle en fin CP et présente un avantage en compréhension orale au CE1, mais il est impossible de prouver que cet avantage du groupe expérimental est dû au dispositif ILM.

En français, les résultats obtenus aux épreuves langagières orales au début et fin CP montrent que, quel que soit le groupe d'appartenance, les élèves ne progressent pas entre le début et la fin de l'année du CP, sauf pour le lexique en production et uniquement pour le groupe expérimental. Au début et à la fin du CP, le groupe expérimental a des performances supérieures à celles du groupe contrôle et dans toutes les épreuves, même après avoir contrôlé le niveau cognitif des élèves. On n'observe pas d'effet du dispositif puisque les effets d'interaction ne sont pas significatifs. Cependant, au CE1, le groupe d'élèves qui a participé au dispositif ILM au CP et en est sorti au CE1 conserve sa supériorité en français. L'*hypothèse 2* selon laquelle le dispositif n'entrave pas les compétences en français est validée, puisqu'en dépit de 1 h à 5 h de français en moins par semaine, les élèves du groupe expérimental ont des performances supérieures à celle du groupe contrôle au CP et conserve cet avantage, au moins pour la compréhension orale, lorsqu'ils sortent du dispositif au CE1. Notons que cet effet est minimisé puisque le dispositif n'est pas maintenu pour certains élèves au CE1. Or, il convient de souligner à la fois la faible exposition au dispositif (entre 1 h et 5 h par semaine sur 1 an seulement) alors qu'un certain nombre d'années est considéré comme nécessaire pour voir apparaître des effets éventuels de transferts positifs interlangues (Baker, 2011).

Par ailleurs, le dispositif ILM n'entrave pas l'apprentissage de la lecture en français et des mathématiques. Au CP, les deux groupes ont des performances identiques sur ces deux indicateurs de réussite scolaire. Au CE1, en français, le groupe expérimental sorti du dispositif présente une supériorité en lecture et en mathématiques. Les élèves faibles du groupe expérimental qui sont restés dans le dispositif ILM au CE1 ne se distinguent pas du groupe contrôle. L'*hypothèse 3* selon laquelle le dispositif ILM n'entrave pas l'entrée dans les apprentissages fondamentaux que sont la lecture et les mathématiques est vérifiée.

Enfin, comme dans une étude menée en Nouvelle-Calédonie (Nocus *et al.*, 2007), nous pensions retrouver des effets de transfert interlangues du nengée vers le français. Or, les résultats ont montré que les liens entre les compétences

à l'oral en nengée et la lecture en français sont quasi inexistantes. L'hypothèse 4 n'est pas vérifiée. Une explication possible, en accord avec l'hypothèse du double seuil de compétences de Cummins (2000), est que le niveau en langue seconde (le français) des élèves n'est pas assez élevé pour permettre des transferts inter-langues. De plus, nos résultats obtenus en Polynésie et en Nouvelle-Calédonie semblent indiquer, en accord avec la recherche internationale (Bialystok *et al.*, 2005), que les effets de transfert n'apparaissent pas directement entre les compétences langagières orales que nous avons évaluées dans les deux langues (lexique en réception et en production, compréhension et production morpho-syntaxique), mais plutôt via les indicateurs de lecture, dans les deux langues, qui relèvent des capacités métalinguistiques. Or, l'apprentissage de la lecture en langues d'origine n'étant pas encouragé dans le dispositif ILM, nous n'avons pas pu mesurer le niveau de lecture en nengée des élèves pour examiner ces éventuels effets de transferts.

Cette recherche présente un certain nombre de limites. Tout d'abord, initialement deux langues avaient été choisies pour cette évaluation : le nengée et le kali'na¹⁴. Le choix reposait sur l'existence de sites ayant une longue expérience de ces dispositifs (Awala-Yalimapo pour le kali'na et Saint Laurent du Maroni pour le nengée) et de personnes ressources tant au niveau scientifique (Odile Lescure pour le kali'na et Bettina Migge pour le nengée), qu'au niveau pratique (les intervenants en Langues Maternelles devant disposer d'une formation et d'une expérience pédagogiques suffisantes). Toutefois, les contrats de travail n'ayant pas été reconduits pour les ILM en kali'na à la rentrée de 2009-2010, le projet d'évaluation n'a pas pu se mettre en place, alors que tous les outils d'évaluations en kali'na étaient prêts. Au final, les élèves du groupe expérimental étant issus d'une même école avec un seul intervenant en langue maternelle, l'effet éventuel du dispositif n'est pas généralisable, car il ne peut être distingué de l'effet lié à la personnalité et aux compétences de cet ILM. De plus, comme l'indique Sophie Alby dans son enquête sociolinguistique, il est très difficile d'évaluer les effets de ce dispositif tant les situations varient d'un site à l'autre dans ce domaine (Alby, 2012). Ensuite, sur le plan méthodologique, plusieurs épreuves en français, notamment le lexique en réception et la compréhension orale de début CP et les épreuves de fin CP, présentent une consistance interne et une fidélité très relatives, ce qui limite provisoirement la portée de ces résultats. Par ailleurs, une partie des épreuves n'a pas pu être proposée en début CP du fait de l'absence de personnes ressources pour évaluer les élèves, ce qui affaiblit l'exploitation des données. La faible taille de l'échantillon limite également la généralisation des résultats obtenus. Enfin, l'interprétation des résultats nécessite de mieux connaître les conditions de mise en œuvre du dispositif ILM lui-même. Des analyses qualitatives réalisées à partir des carnets de bord rensei-

14. Le kali'na : langue amérindienne de famille caribe.

gnés par l'ILM du groupe expérimental auraient sans doute permis de décrire plus finement le fonctionnement du dispositif et d'identifier quelques facteurs contextuels susceptibles d'expliquer les effets observés.

La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie est très difficile. Tout d'abord, les profils langagiers des élèves sont différents : les élèves polynésiens et calédoniens sont plutôt francophones et le français est la langue la plus utilisée dans les échanges, alors que le français n'est pas la première langue de socialisation des élèves businenge. Par conséquent, les objectifs du dispositif ILM diffèrent de ceux poursuivis dans les expérimentations réalisées en Polynésie (LCP) et en Nouvelle-Calédonie (LCK) qui ont plutôt des objectifs patrimoniaux et de préservation des langues locales. Le dispositif ILM s'inscrit davantage, comme le souligne Alby (2012, p. 47), « dans un bilinguisme de transition posant pour principe qu'une meilleure structuration en langue première aura pour conséquence une amélioration des compétences dans la langue de scolarisation », ce qui n'est pas le cas des dispositifs LCK et LCP. Dès que les élèves ont acquis les compétences nécessaires en français pour les apprentissages scolaires, ils quittent ce dispositif. De plus, le temps d'enseignement diffère entre les 3 dispositifs : alors qu'il est de 5 heures hebdomadaires dans les deux dispositifs océaniques, il est variable et bien inférieur dans le dispositif ILM (45 minutes à 3 heures par semaine dans la réalité). Or, nous avons pu montrer que 5 heures hebdomadaires d'enseignement sont nécessaires pour voir apparaître des effets significatifs et des effets de transfert d'une langue à l'autre.

Pour conclure, cette étude montre à quel point une recherche scientifique rigoureuse peut s'avérer difficile à mettre en œuvre dans des contextes peu stabilisés du point de vue des enseignements plurilingues comportant une succession de dispositifs non stabilisés et une diversité d'opérateurs. Par conséquent, les résultats présentés ne doivent pas conduire à des interprétations et des généralisations abusives, mais peuvent être conçus comme des premiers éléments d'une étude exploratoire qui pourra faire l'objet d'études plus approfondies. L'originalité de cette étude psycholinguistique est qu'elle est totalement inédite en Guyane et qu'elle s'appuie sur une démarche d'évaluation jusqu'alors totalement inexistante dans ces langues à partir d'outils (en nengee et en kali'na) spécifiquement adaptés pour une utilisation par les ILM.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBY S., *Rapport sociolinguistique. Axe Guyane. Synthèse des résultats de la recherche sociolinguistique menée dans le cadre de l'ANR ECOLPOM*, IUFM de la Guyane, SEDYL-CELIA, 2012.
- BAKER C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2011 [5^e éd.].

- BIALYSTOK E., *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK E., « Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent », *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 2009, p. 3-11.
- BIALYSTOK E., LUK G., KWAN E., « Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems », *Scientific Studies of Reading*, 9(1), Erlbaum, 2005, p. 43-61.
- CUMMINS J., *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- ECALE J., *Test d'identification de mots écrits pour enfants de 6 à 8 ans (TIMÉ2)*, Paris, Éditions des ECPA, 2004.
- GROSJEAN F., « Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base », C. BILLARD, M. TOUZIN, P. GILLET (éd.), *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances*, Paris, Signes Éditions, 2004, p. 77-84.
- KHOMSI A., *ECS2 : Évaluation des compétences scolaires au cycle 2*, Paris, Éditions du CPA, 2001a.
- KHOMSI A., *Évaluation du langage oral : ELO*, Paris, Éditions du CPA, 2001b.
- LÉGLISE I., « Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital (St Laurent du Maroni) », I. LÉGLISE, B. MIGGE (éd.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*, Paris, IRD Éditions, 2007, p. 403-423.
- MAUREL D., « Genèse, fonctionnement et perspectives du dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) de la Guyane », *RFEC*, n° 8, 2012, p. 223-242.
- MIGGE B., RENAULT-LESCURE O., « Les langues de Guyane à l'école », J. VERNAUDON, V. FILLOL (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 49-66.
- NOCUS I., FLORIN A., GUIMARD P., VERNAUDON J., « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie », *Bulletin de psychologie*, 60 (5), 491, 2007, p. 471-488.
- NOCUS I., GUIMARD P., VERNAUDON J., PAIA M., COSNEFROY O., FLORIN A., « Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia », *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 2012, p. 21-31, [doi:10.1016/j.tate.2011.07.001].
- RENAULT-LESCURE O., GOURY L., *Langues de Guyane*, Vents d'ailleurs/IRD, 2009.
- WECHSLER D., *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents – quatrième édition*, Paris, Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, 2005.