



HAL
open science

La production orale en LVE au cycle 3 : la compétence plurilingue et la prononciation

Fabien Coralie, Océane Hoarau, Louise Hoareau

► To cite this version:

Fabien Coralie, Océane Hoarau, Louise Hoareau. La production orale en LVE au cycle 3 : la compétence plurilingue et la prononciation. Education. 2022. dumas-03755330

HAL Id: dumas-03755330

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03755330>

Submitted on 22 Aug 2022

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

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

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

La production orale en LVE au cycle 3 : la compétence plurilingue et la prononciation.

Présenté et soutenu par

Fabien CORALIE, n°étudiant : 40002382
Océane HOARAU, n°étudiant : 35000785
Louise HOAREAU, n°étudiant : 37001175

Année universitaire 2021-2022

Sous la direction de :

Guilène, Révauger,
Maîtresse de conférences.

Jury :

Guilène, Révauger, Maîtresse de conférences
Cédric, Hossen, Coordonnateur du Master MEEF mention Premier Degré

Remerciements

Nous tenons avant tout à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de notre mémoire.

Nous adressons tout d'abord toute notre reconnaissance à notre directrice de mémoire, Mme Révauger Guilène, qui nous a soutenu et dirigé. Sa patience et sa disponibilité nous ont permis de mener à bien notre réflexion.

Nous désirons également remercier nos tuteurs de stage, Mme Straub Audrey et Mr Turpin Alexandre, qui nous ont accueillis au sein de leur classe et qui nous ont permis de mener notre expérimentation. Leurs conseils bienveillants et leurs outils pédagogiques nous ont aidé à mener à bien nos travaux.

L'enseignement fourni durant ces deux années au sein de l'INSPE nous a également aidé à réaliser cet écrit. Plus particulièrement, nous remercions Mme Souprayen-Cavery dont les conseils ont dirigé nos recherches.

Nous remercions également nos familles et nos amis qui nous ont apporté un soutien moral tout au long de notre démarche. Leur soutien et leurs encouragements nous ont grandement aidés.

Nous remercions enfin tous ceux qui ont contribué à la réussite de notre stage et à la réalisation de notre mémoire. Merci pour vos précieux conseils, votre temps et votre bienveillance qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Résumé

La Réunion est un territoire multilingue dans lequel évoluent des individus plurilingues. Par leur environnement, les habitants sont confrontés à minima à deux langues. Nous souhaitons utiliser les langues des élèves afin d'améliorer l'apprentissage de l'anglais. La problématique est la suivante : comment utiliser la compétence plurilingue pour améliorer la prononciation des élèves en anglais ? Pour répondre à cette question, nous évoquerons brièvement le paysage réunionnais, puis nous procéderons à une revue de la littérature des recherches entreprises sur le plurilinguisme. Durant l'expérimentation, nos deux classes se sont investies dans la recherche de vocabulaire pour s'appuyer sur la ressemblance de sons entre le français, le créole et l'anglais. Les situations ludiques utilisées ont favorisé l'entraide et la rigueur chez les élèves leur permettant de se concentrer pour améliorer leur prononciation. Le décloisonnement a favorisé l'utilisation de la langue par les élèves qui a donné du sens à leur apprentissage.

Mots-clés : prononciation, ludique, métalangage, multilinguisme, plurilinguisme

Abstract

Reunion island is a multilingual area inhabited by plurilingual individuals. Due to the familial and academic spheres, its inhabitants speak at least two languages, usually French and Creole. We want to use the children's mother tongues to encourage the learning of English as a foreign language. This experiment focuses on improving the pronunciation of English. The line of argument is the following one: How to use the plurilingual competence in order to improve the learning of English and more precisely the pronunciation of our pupils ? In order to answer that question, we will begin by presenting the historical and linguistic background of Reunion Island before focusing on the works of researchers on plurilingualism. During our experiment, our classes were invested in the research of the vocabulary to rely on similar sounds between the French, Creole and English. The recreational activities used have encouraged children to be more united and meticulous allowing them to be focused and to improve their pronunciation. The decompartmentalization of the language has pushed the pupils to use the language thus giving sense to their learning.

Keywords: prononciation, playful, metalanguage, multilingualism, plurilingualism

Table des matières	
Glossaire	7
Introduction	10
I. Cadre théorique	12
1.1 - Le paysage linguistique de La Réunion : un contexte particulier	12
1.1.1 - <i>Au début du peuplement</i>	12
1.1.2 - <i>Une approche négative du créole, cohabitation avec le français</i>	12
1.1.3 - <i>Le Créole reconnu comme langue régionale</i>	14
1.2 - Le cadre institutionnel	15
1.2.1 - <i>Le Bulletin Officiel et la loi d'orientation</i>	15
1.2.2 - <i>Le CECRL</i>	18
1.2.3 - <i>Les outils complémentaires au CECRL</i>	18
1.2.3.1 <i>Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles</i>	19
1.2.3.2 <i>Le Centre Européen pour les Langues Vivantes</i>	19
1.3 - Le bilinguisme	19
1.3.1 - <i>Le bilinguisme perçu comme un atout par les chercheurs</i>	19
1.3.2 - <i>Le bilinguisme additif et soustractif</i>	21
1.3.3 - <i>L'apport du bilinguisme au regard du développement de l'enfant</i>	22
1.4 - Le plurilinguisme	22
1.4.1 - <i>Les approches plurielles</i>	23
1.4.2 - <i>Le Portfolio Européen des Langues</i>	25
1.4.3 - <i>Difficultés liées au plurilinguisme</i>	26
1.5 - Des approches didactiques	28
1.5.1 - <i>Une approche multisensorielle</i>	28
1.5.2 - <i>Le jeu dans les apprentissages</i>	30
1.5.3 - <i>Utiliser les rituels pour renforcer l'apprentissage d'une LVE</i>	31
II. Cadre expérimental	34
2.1 - Question et méthodologie de la recherche	34
2.1.1 - <i>Question de recherche et hypothèses</i>	34
2.1.2 - <i>Méthodologie de recherche</i>	36
2.1.3 - <i>Recueil des données à visée exploratoire auprès des élèves</i>	37
2.1.3.1 - <i>Présentation du contexte</i>	37
2.1.3.2 - <i>Présentation des résultats</i>	37
2.1.3.3 - <i>Constats</i>	38
2.2 - Présentation de l'expérimentation	40
2.2.1 - <i>Description des hypothèses</i>	40
2.2.2 - <i>Description des séances</i>	42

2.3 - Présentation des résultats	42
2.3.1 - <i>Évaluation diagnostique</i>	42
2.3.2 - <i>Évaluation sommative</i>	43
2.4 - Analyse des résultats	46
2.4.1 - <i>Analyse de l'évaluation diagnostique</i>	46
2.4.2 - <i>Analyse évaluation sommative</i>	46
2.4.3 - <i>Interprétation</i>	47
CONCLUSION	53
BIBLIOGRAPHIE	55
Tables des annexes	61
Annexe A : Questionnaire de départ élève	62
Annexe B : Graphiques représentant les résultats du questionnaire n°1	64
Annexe C : Grille utilisée lors de l'évaluation diagnostique	67
Annexe D : Séance 1 - English Breakfast	68
Annexe E : Séance 2 - American Breakfast	70
Annexe F : Séance 3 - French/Creole Breakfast	72
Annexe G : Séance 4 - Réinvestissement	74
Annexe H : Retranscription du tableau rempli avec les élèves lors de la trace écrite	75
Annexe I : Interaction orale de la séance 3	76
Annexe J : Questionnaire sur le bilan des séances	77
Annexe K: Graphique représentant la question 5 du bilan sur les séance	78
Annexe L : Grille d'observation	79

Glossaire

Ambilinguisme : Selon Bloomfield (1935), “the native-like control of two languages” qu’on peut traduire comme “maîtrise à haut niveau de deux langues”. L’ambilinguisme revient donc à parler deux langues comme deux natifs monolingues.

Bilinguisme : Le bilinguisme fait référence à une communauté dans laquelle il y a présence simultanée de deux langues chez les individus ou dans la communauté. (Hammers & Blanch 1982)

Calque : Le calque consiste à traduire littéralement une expression d’une langue étrangère. Par exemple, un élève pourrait traduire la phrase “j’ai onze ans” par “I have eleven years old”.

CARAP : Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures est un projet créé à partir de 2008. Cette publication est le résultat d’un projet du CELV coordonné par Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Raymond Faccioli, Ildikó Lőrincz et Xavier Pascual Calvo avec la collaboration d’Anna Schröder-Sura. Le projet a pour but de développer l’éducation plurilingue et interculturelle afin de donner à tous les citoyens une éducation adaptée à leurs besoins.

CECRL : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est créé par le Conseil de l’Europe publié en 2001. Son objectif est de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l’élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d’enseignement et d’apprentissage, ainsi que pour l’évaluation des compétences en langues étrangères (Conseil de l’Europe, 2001).

Créolophone : Créolophone désigne un locuteur ou fait référence à la langue créole.

Diglossie : D’après Ferguson (1959), « le terme de diglossie renvoie à celles de langue dominante vs dominée, de fonctionnement diglossique et de représentation linguistique. Cette théorie met au centre de sa conception les notions de conflit, de pouvoir et de subordination d’une langue à une autre. »

EVLang : Evlang est l'acronyme pour « Éveil aux langues à l'école primaire », le CARAP nous indique que l'éveil aux langues est apparenté au mouvement Language Awareness créée par Eric Hawkins fondé en 1980 au Royaume-Uni.

Intercompréhension : Louise Dabène publie en 1995 ses recherches où elle s'interroge sur les stratégies pouvant s'effectuer entre les langues voisines. Il s'agirait de prendre une langue que l'apprenant aurait apprise à la maison ou celle de scolarisation et une autre langue dont il a effectué l'apprentissage en même temps. L'objectif est de tirer profit des ressemblances entre ces langues afin d'en améliorer la compréhension.

Kinesthésie : Le mot kinesthésie est issu du grec « kinêsis (mouvement) dérivé du grec kineô (κινέω, mouvoir) + aisthêsis (sensation, perception) dérivé de aiô (αἶω, entendre, percevoir) ». C'est la sensation du mouvement. Yvon Rolland définit la kinesthésie comme « le noyau important du système sensori-moteur, car elle implique à la fois la sensorialité, la motricité et l'émotionnel » (Rolland, 2011 : 96).

L1 : La langue maternelle ou langue première désigne les premiers acquis linguistiques d'un enfant.

L2 : La langue seconde est une langue acquise après la langue première.

Métalinguistique : C'est l'une des six fonctions du langage pour Jakobson, désignant une procédure langagière permettant de discourir sur la langue afin d'en décrire ses aspects.

Monolinguisme : Le monolinguisme désigne un individu ou un territoire parlant une seule langue.

Phonologie : Une branche de la linguistique qui étudie les sons d'un point de vue fonctionnel ainsi que l'agencement des phonèmes d'une langue. Chaque langue ayant son propre système, « la phonologie explique comment les différences de sons permettent de distinguer les mots », d'après Watbled.

Plurilinguisme : Le plurilinguisme fait référence au « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » d'après le CECRL publié en 2001.

Semilinguisme : Le semilinguisme désigne un état de développement langagier du bilingue.

Socio-constructivisme : Vygotski définit le socio-constructivisme tel que « l'appropriation par l'enfant de systèmes sémiotiques produits par la société » (ensemble de signes comme le langage par exemple). Il ajoute que le groupe social auquel l'enfant appartient détermine son évolution et qu'il faut tenir compte de cette appropriation et de ses effets sur les capacités de l'enfant.

Introduction

Claudine Gerbeau (1996) émet que la France a subi plus de vagues d'immigration que d'émigration tandis que Raby ajoute que la mondialisation affecte également le paysage linguistique français. En effet, l'émergence d'une potentielle crainte des effets néfastes sur la langue française peut s'illustrer par une tendance à s'enfermer dans une seule langue, sa propre langue. Qui plus est, le rapport de l'enquête IPSOS (2019) déclare que « seulement 21% des Français estiment avoir un niveau satisfaisant » en anglais.

L'île de La Réunion est un territoire qui, de par son histoire et son passé colonial, a permis de réunir sur son sol des peuples vivants aux quatre coins du monde grâce à l'apport de vagues successives d'immigration durant la période de l'Esclavage ou encore de l'Engagisme. Qu'ils viennent de France, d'Angleterre, du Portugal, du Mozambique, de Madagascar, de la côte de Malabar ou encore de Canton, ces individus, rapportant dans leurs bagages leurs cultures mais également leurs langues, ont cohabité les uns avec les autres sur ce petit caillou de l'Océan Indien. La population métissée de l'île sont les descendants que l'on retrouve aujourd'hui et qui témoignent de cette pluralité. Il n'est pas rare qu'un Réunionnais parle plusieurs langues et qu'il les utilise pour répondre à divers besoins et dans des contextes variés. Cette situation illustre le plurilinguisme qui peut s'avérer comme un avantage dans l'ère de la mondialisation.

Notre recherche a été guidée par nos différentes expériences personnelles. En effet, nous avons effectué une Licence LLCE anglais qui nous a permis d'être en contact avec la langue anglaise. Nous avons pu également pratiquer la langue soit grâce à un séjour linguistique dans un pays anglophone, ou encore en ayant rencontré des natifs, qu'ils soient professeurs ou étudiants. Nous avons beaucoup entendu : « You have a great accent for a French person ! ». Lors de conversations, nous avons pu échanger, comparer nos expériences personnelles et nos parcours scolaires. Nous avons observé que ces étudiants de nationalités différentes maîtrisaient a minima deux langues à un niveau intermédiaire voire avancé.

Lors de nos stages, nous avons observé des séances d'anglais dans le quotidien des élèves et avons noté que les élèves semblaient avoir des difficultés similaires. Il semblerait que cela ne fasse pas sens pour nos élèves d'apprendre la langue et ils n'en voient donc pas l'utilité. Nous avons par ailleurs des idées préconçues du rapport entre les élèves et les langues étrangères, du fait qu'ils ne participent pas, car ils ne comprennent pas ou qu'ils ont peur de faire des

erreurs. Or, sur le terrain, les élèves paraissent paradoxalement motivés. L'utilisation du français par les élèves était fort présente afin de ne pas rester inactif ce qui était un des éléments positifs observés durant les séances.

Il nous a paru pertinent l'idée que l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales permettrait au jeune apprenant de s'ouvrir au monde et de découvrir de nouvelles langues et cultures. De plus, étant étudiants en deuxième année de master MEEF, notre formation a permis de nous sensibiliser sur l'enseignement en contexte multilingue. En effet, nous serons confrontés durant notre parcours à une diversité linguistique. Ainsi, notre mission sera de prendre en compte cette diversité dans notre pratique. Nos expériences personnelles et professionnelles sont le fondement de notre pratique professionnelle. Nous avons ainsi dirigé nos recherches sur diverses thématiques telles que la didactique des langues, le bilinguisme ou encore le plurilinguisme. Cela nous amène à nous interroger sur la manière de transférer les compétences linguistiques des langues maternelles des élèves vers une langue vivante enseignée à l'école primaire, ici l'anglais.

La question qui a guidé notre réflexion au commencement de notre recherche était la suivante : comment utiliser la compétence plurilingue pour améliorer la prononciation de l'anglais des élèves ?

Pour répondre à cette question, nous avons émis trois hypothèses. La première hypothèse que nous avons émise est d'utiliser les compétences linguistiques issues des langues maternelles parlées par nos élèves pour apprendre une autre langue. C'est au travers d'une séquence de quatre séances et en exploitant le vocabulaire que nous vérifierons cette hypothèse. Pour la seconde hypothèse, nous nous sommes interrogés sur les stratégies à adopter afin d'améliorer leur prononciation en anglais en proposant des situations ludiques en intégrant des jeux dans nos séances. Enfin, nous nous demandons si proposer un apprentissage décloisonné peut amener nos élèves à renforcer leur compétence dans une LVE, pour ce faire, nous utiliserons les rituels.

Dans un premier temps, nous aborderons le cadre historique, le paysage socioculturel et la situation sociolinguistique de l'île de La Réunion afin de mieux comprendre le contexte dans lequel vivent nos apprenants ainsi que leurs difficultés. Puis, nous évoquerons le cadre institutionnel avec les recommandations et également les travaux des chercheurs. Ensuite, nous procéderons à la présentation de notre expérimentation et de son analyse.

I. Cadre théorique

1.1 - Le paysage linguistique de La Réunion : un contexte particulier

1.1.1 - Au début du peuplement

Lors du premier peuplement au XVII^e siècle, le bourbonnais émerge et il est issu d'un mélange des dialectes d'oïl parlés par les colons venant du Nord. (Chaudenson, dans Ledegen & Simonin, 2010). Ainsi, c'est ce brassage qui va donner naissance au créole réunionnais. Leclerc indique que le terme créole possède deux étymologies, « l'une espagnol '*criollo*' et l'autre portugaise '*crioulo*' qui viennent tous deux du mot latin *criare* qui signifie soit 'nourrir', soit 'élever' » (Leclerc, 2022). Lors du premier peuplement, les créoles étaient les colons.

L'île de La Réunion et ses habitants sont intimement liés à l'émergence d'une nouvelle langue grâce au contact de ces diverses populations mais aussi à la pluralité de langues parlées au sein de son territoire. Sa base s'apparenterait principalement à un français ayant subi des modifications mais dont le lexique, imagé, riche, varié et en constante évolution, s'illustre par la diversité de ses emprunts. Du normand avec *mok*, *gramoune* ou *astèr*; du gallo avec *zot*, *aswar*, *nénènn*, les mots *carry*, *samoussa*, *shabouk*, *goni*, *karia*, *kankréla*, *kalou* tirant leurs origines de langues indiennes, *rougay*, *vouv*, *bishik*, *papang*, *voulvoul malole* ou encore *missouk* s'inspirant du malgache, *macatia* emprunté au swahili, *kaf* et *arak* de l'arabe, et enfin *camarons*, *brèd*, *bringèle*, *varang* et *carapate*, du portugais. Cette liste non-exhaustive est l'illustration même de la diversité et pluralité étymologique des mots de la langue créole, renforcée par la quantité d'emprunts dans chacune de ces origines (2011).

Le contexte multilingue de l'île couplé au plurilinguisme de sa population et auquel s'ajoute la promiscuité causée par l'insularité, sont devenus au fil du temps les témoins d'un vivre-ensemble, perçu positivement par la population et illustré par un respect de l'autre, de sa culture, de ses traditions, de ses cultes. De nos jours ce terme "créole" englobe une population métisse qui est née sur l'île. Le créole est le langage que parlent les gens de l'île. Si aujourd'hui, il est répandu que ce soit dans la sphère privée, familiale, au milieu publique ou administrative, cela n'a pas toujours été le cas.

1.1.2 - Une approche négative du créole, cohabitation avec le français

À La Réunion, les deux langues les plus courantes cohabitent : le créole et le français. Cependant, la cohabitation de ces deux langues se fait dans une situation diglossique (Ferguson, 1959) : le français, langue écrite et parlée, symbole de prestige, est valorisé ; le créole, langue orale parlée dans la plupart des familles, est considérée comme inférieure.

Plusieurs chercheurs se sont attardés sur la situation diglossique présente dans le paysage réunionnais et la désigne selon diverses entrées telles que :

- Jacky Simonin définit la diglossie comme une forme de plurilinguisme, un type de situation de contact linguistique, relevant de l'analyse macro-sociolinguistique. (Ledegen & Simonin 2010)
- Pour M. Carayol et R. Chaudenson (1978), la diglossie renvoie au statut socio-symbolique des langues, c'est une caractéristique de la situation macro-sociolinguistique et de la situation socio-politique. (Bavoux, 2003)
- J.-B. Marcellesi (1981) considère la diglossie comme un cas particulier de bilinguisme de masse, un phénomène inscrit dans le temps, qui concerne les langues et, plus profondément, la société. (Bavoux, 2003)
- P. Cellier (1985) présente la diglossie réunionnaise comme révélatrice d'un grave dysfonctionnement social qui n'épargne même pas le linguiste. (Bavoux, 2003)

Ces deux langues qui sont alors en situation de contact vivent une situation paradoxale : le français et le créole se mêlent fortement dans les usages quotidiens, alors que « le vécu diglossique garde une charge symbolique forte dans les représentations sociales » selon Bavoux (2003). Gueunier précise que « le thème de la supériorité du français sur le créole sert de révélateur, exprimant en termes linguistiques une infériorité subie (et imposée) globalement dans l'ensemble des relations sociales. » (Bavoux, 2003)

Le créole a longtemps été exclu des écoles, espaces publics et administratifs. Ainsi, le français (langue officielle) est utilisé dans les institutions publiques, les administrations, l'enseignement, et les médias d'information (presse écrite puis la radio). Le français et le créole s'opposent en une hiérarchisation sociale, favorisant l'émergence d'un clivage entre ceux qui ne parlent que créole et ceux qui parlent français.

De plus, Paule Fioux (2001) indique que « l'apprentissage du français à La Réunion date de l'entre-deux-guerre » (p.182), elle devient la langue d'emploi et de promotion économique à l'époque. L'apprentissage du français à cette époque se focalise donc sur l'écrit

car l'école se devait de former des « lettrés ». Par conséquent, le créole était banni à l'école. Des témoignages déclarent qu'aucun mot n'était autorisé en créole, même à la récréation.

Ceci est source de conflit puisque le créole reste par conséquent le nœud d'un réseau de tensions très vives : à la fois langue affective, vécue et sociologiquement rejetée ; image pour les uns d'une aliénation socioculturelle, (Carayol, 1977) en face du modèle valorisant que constitue le français ; signe pour d'autres de la sauvegarde d'une personnalité et d'une identité culturelle bafouées. (Bavoux, 2003)

En 2010, l'INSEE a publié un rapport dans lequel il est cité que : « à l'âge adulte, la pratique exclusive du créole perdure, puisque 53 % des Réunionnais ne parlent encore aujourd'hui que créole dans la vie de tous les jours » et que « durant l'enfance huit Réunionnais sur dix ne parlaient que le créole ». Le créole se maintient comme langue vernaculaire c'est-à-dire qu'elle est majoritairement utilisée par les Réunionnais.

1.1.3 - Le Créole reconnu comme langue régionale

La loi Deixonne (1951), relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux, prévoit dans les zones d'influence respectives du breton, du basque, du catalan et de l'occitan les conditions de l'enseignement facultatif de ces matières. Cette loi se voit modifiée en 1998 car celle-ci n'inclut pas le créole. La situation évolue donc et elle s'opère grâce au combat des défenseurs de la langue créole. Neu-Altenheimer, Baggioni et Marimoutou compare cette prise de position en faveur du créole (1988 : 172), à une « idéologie de la langue » pour l'affirmation et la défense de la langue créole avec pour objectif de contrecarrer l'idéologie dominante, avec pour argument qu'il faut « rendre » au créole sa place « normale » (Bavoux, 2003).

De plus, étant département français d'Outre-Mer, La Réunion se calque sur le système éducatif métropolitain. C'est à partir de 2001 que le créole est intégré officiellement dans la liste des langues régionales. À cela s'ensuit la création d'une licence créole à l'université, un enseignement du créole au sein de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Enseignement) et une option créole au baccalauréat.

L'année suivante, les langues régionales sont intégrées au sein des programmes de l'école élémentaire. Il en résulte la création de classes bilingues, facteur indiquant que « la langue

régionale n'est plus seulement enseignée mais elle devient également la langue d'enseignement d'autres disciplines. » (Euzet & Kergolot, 2021) L'objectif de ces classes bilingues présentes de la maternelle au lycée, est d'assurer une maîtrise égale du français et de la langue régionale. Or, « les enseignants du premier degré manifestent peu d'engouement à réclamer un enseignement bilingue » constate Nadia Vingadessin (2014). En effet, l'introduction du créole dans les apprentissages amène les professeurs des Écoles vers l'habilitation. L'île comptait 37 classes bilingues en 2021. (TV5MONDE info, 2021) L'introduction du créole à l'école vise la transmission d'un héritage dans une île multiculturelle et multilingue. De plus, dans sa conférence de 2016, F. Tupin comptabilise en 2006 :

206 enseignants habilités LVR (langues vivantes régionales) dans l'académie, 20 classes bilingues (soit seulement 406 élèves pour 43 300 élèves de maternelle réparties dans quelque 1800 classes), 5 enseignants itinérants référents de bassin, 1 Groupe Académique LVR avec 1 référent par circonscription (soit 24 référents) et 220 000 élèves scolarisés dans l'académie. (Tupin, 2016)

Lors de nos recherches, nous avons vu une vidéo de TV5 Monde où nous pouvons observer comment prend place le créole dans les apprentissages. Ainsi s'alternent le créole et le français en passant par un code couleur dans les cahiers des élèves, ce dernier permettant aux élèves de distinguer les deux langues ou grâce à l'utilisation d'objets comme des marionnettes qui incarnent les langues. L'enseignante habilitée explique que l'intégration du créole en classe traduit une volonté de valoriser et partager la langue et la culture réunionnaise. Ce désir de valoriser et partager la langue concerne tout le public de l'école primaire, que ce soit les familles créoles ou celles partageant une autre langue, culture.

1.2 - Le cadre institutionnel

1.2.1 - Le Bulletin Officiel et la loi d'orientation

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, permet à ce que l'enseignement des langues et cultures régionales soit « favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage ». Elle permettrait donc d'améliorer les performances scolaires des élèves créolophones. Cette

loi nous apporte des précisions sur l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales :

Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. ... Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. (Article 39, section 3)

Cette réponse didactique est ainsi présente au sein des ressources institutionnelles, plus particulièrement dans le socle commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC) - *Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale* précisant que : « L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. » (SCCC, 2015)

Durant la scolarité de l'élève, le premier contact avec une langue étrangère se fait dès le cycle 1 en classe de moyenne section. Le bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015, donne des instructions concernant l'éveil à la diversité linguistique. Il ne s'agit pas d'attendre des élèves une maîtrise d'une langue autre que le français en effet, « les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur » (p. 8). Les objectifs de l'éveil aux langues sont annoncés :

A partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent [et de] prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). (BO, 2015, p.8)

La découverte de cette ou ces langues peut s'effectuer au travers de situations ludiques (jeux, comptines...) qui peuvent être accompagnées de supports audios ou bien visuels par le biais de DVD d'histoires connues.

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être abordée dès le cycle 1 et commence au cycle 2. Selon le CECRL les élèves sont en cours d'acquisition afin de maîtriser au cycle 3 un niveau A1 et faisant de l'oral une priorité. Ce cycle est également l'occasion de permettre aux élèves de développer la compétence plurilingue car en effet :

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue ciblée avec le français ou des langues différentes. Ainsi des comparaisons du fonctionnement de la langue peuvent être effectuées cela peut se dérouler autour d'un album de jeunesse. (BO, 2020, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux cycle 2)

Le décloisonnement est également conseillé :

Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail. L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. (BO, 2020, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux cycle 2)

Au cycle 3, le Bulletin officiel de 2020 préconise de mettre en place des situations de communication en s'aidant des centres d'intérêt des élèves dans le but que les élèves atteignent le niveau A1 dans chaque activité langagière. Ces activités langagières permettent aux élèves de communiquer et de s'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans une langue. Outre des compétences, l'élève s'ouvre sur le monde par l'apprentissage d'une langue étrangère.

En ce qui concerne la compétence plurilingue, c'est aussi l'occasion pour l'élève d'utiliser :

Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la

structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française. (BO, 2020, Programme d'enseignement du cycle de consolidation cycle 3)

Afin de développer les compétences linguistiques des élèves, il est recommandé d'utiliser le CECRL.

1.2.2 - Le CECRL

Le CECRL, publié en 2001, est le résultat d'années de recherches entamées par le Conseil de l'Europe :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. (Conseil de l'Europe, 2001)

En 2018, un volume complémentaire a été publié afin de « [refléter] les développements académiques et sociétaux » (Conseil de l'Europe). Sur cette nouvelle version, de nouveaux objectifs ont été inscrits tels que :

- la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;
- des descriptions plus complètes des échelles pour la compréhension orale et écrite ;
- des descripteurs pour d'autres activités communicatives, telles que l'interaction en ligne, la réaction à des textes d'écriture créative et à la littérature ;
- un enrichissement de la description des niveaux A1 (notamment le niveau pré-A1) et des niveaux C, particulièrement C2. (Eduscol, 2021)

1.2.3 - Les outils complémentaires au CECRL

Le Conseil de l'Europe « mène ses activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation. ».

Des projets ont été établis par le Conseil de l'Europe afin de favoriser l'éducation plurilingue au sein de ses États membres.

1.2.3.1 Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) a été développé par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe. Cette publication est le résultat d'un projet du CELV coordonné par Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz et Xavier Pascual Calvo avec la collaboration d'Anna Schröder-Sura. Le projet a pour but de développer l'éducation plurilingue et interculturelle afin de donner à tous les citoyens une éducation adaptée à leurs besoins. En effet, selon les initiateurs de ce projet, l'expérience et par conséquent le profil langagier d'un individu évoluerait. Au cours de sa vie, celui-ci serait amené à être en contact tout d'abord avec la langue de la famille, puis à rencontrer la ou les langue(s) d'autre(s) groupe(s), que ce soit par le biais d'un apprentissage scolaire, avec des amis ou encore dans le milieu professionnel.

Le CARAP met à disposition quatre approches didactiques permettant de travailler le plurilinguisme : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues. Ses différentes approches didactiques offrent alors des outils permettant de développer et d'enrichir les compétences des apprenants.

1.2.3.2 Le Centre Européen pour les Langues Vivantes

Le CELV ne considère donc pas ces langues de façon individuelle mais il cherche plutôt à tirer profit des compétences développées par ces langues ainsi que les expériences vécues à travers elles afin de construire une compétence communicative. Ainsi, toutes les langues qu'un individu aura pu accumuler au cours de sa vie seront mises en interdépendance et interagiront entre elles.

1.3 - Le bilinguisme

1.3.1 - Le bilinguisme perçu comme un atout par les chercheurs

Le bilinguisme désigne un phénomène multidimensionnel et son étude implique une approche pluridisciplinaire. Il est étudié par de nombreux spécialistes comme les linguistes,

sociolinguistes, psychologues, psycholinguistes, psychanalystes, neurolinguistes, spécialistes de littérature, de sciences politiques, de l'éducation, ethnologues, anthropologues tels que Dabène, Hamers, Blanc, Albert ou encore Obler. Selon Hamers & Blanc (1982) « le bilinguisme fait référence à une communauté dans laquelle il y a présence simultanée de deux langues chez les individus ou dans la communauté » (Raby, 2006). La bilinguisme fait donc référence à l'individu bilingue. Par opposition, le monolinguisme désigne un individu qui ne parle qu'une langue. Il fait figure d'exception aujourd'hui car il existe beaucoup plus d'individus bilingues ou plurilingues que de monolingues.

La définition de bilinguisme a subi des évolutions au fil du temps. Galisson et Coste définissent le bilinguisme comme une « situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions (Galisson et Coste, 1976), des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurremment » (Verdelhan-Bourgade, 2007). En 2003, le bilinguisme (Cuq, 2003, p. 36) désignait la « coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques » d'après *le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Verdelhan-Bourgade, 2007). Une transition s'opère alors de 1976 à 2003, passant d'un bilinguisme de langues à un bilinguisme étendu aux variétés mais également d'une définition géographique à une définition psycho-sociale.

Le bilinguisme revêt par conséquent un statut extrêmement complexe à étudier : il n'est jamais stable, cela étant dû à de nombreux facteurs entrant en jeu. Il est par ailleurs difficile de définir qui est bilingue et qui ne l'est pas (Hélot dans Raby, 2006) . Le bilinguisme possède donc un aspect fonctionnel : il peut être soit passif ou soit réceptif quand un individu comprend une langue mais ne peut pas la parler ou encore productif quand le locuteur est capable de faire face à un grand nombre de situations dans lesquelles il utilisera de façon satisfaisante les deux langues. Par ailleurs, le bilinguisme peut se présenter de deux façons chez un individu :

- Soit il est équilibré ce qui signifie que les compétences langagières sont équivalentes dans les deux langues parlées par l'individu ;
- Soit il est dominant et présente un degré de maîtrise supérieure dans une des deux langues. (Raby, 2006)

Cela reviendrait à dire que plus les compétences langagières sont équivalentes, plus un individu est bilingue. Fishman (1989) critique cela en précisant : « la compétence des bilingues varient selon la situation, l'interlocuteur, le sujet de discussion (critères psycho/socio affectifs). Il est rare d'observer un bilingue utiliser les deux langues pour deux

situations identiques ». (Raby, 2006) De plus, on distingue deux phénomènes chez l'individu bilingue : l'ambilinguisme et le semilinguisme. L'ambilinguisme, désigne d'après Bloomfield (1935) : « the native-like control of two languages » c'est-à-dire le fait de parler deux langues comme deux natifs (Raby, 2006). Le semilinguisme consiste à un état de développement langagier de l'individu bilingue.

Le bilinguisme a été l'objet de nombreuses études mais nous proposons d'aborder celles en lien avec le développement cognitif de l'enfant comme le modèle de bilinguisme alternatif de Cummings intitulé « Common Underlying Proficiency Model » et élaboré en 1980-1981 (Raby, 2006). Ce modèle représente le bilinguisme sous la forme de deux icebergs qui sont séparés au-dessus de la surface, tels deux blocs distincts se rejoignent au-dessous, fondus en une masse commune, montrant que les deux langues ne fonctionnent pas séparément mais à partir du même système opératoire. Le modèle CUP suggère donc que lorsqu'un individu maîtrise deux langues ou plus, il n'y aurait alors qu'une seule source de pensée intégrant ces dernières. Cela illustre donc le fait que le bilinguisme est possible parce que les êtres humains ont la capacité de stocker facilement plusieurs langues.

1.3.2 - Le bilinguisme additif et soustractif

Lambert (dans Raby, 2006) montre l'importance du contexte sociolinguistique sur le développement linguistique de l'enfant bilingue. Il renseigne deux types de bilinguisme selon le statut des deux langues dans la communauté et si les deux langues sont valorisées ou non : il parle de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif.

Si les deux langues sont valorisées et que l'enfant peut en tirer un bénéfice maximum sur le plan cognitif et profiter d'une stimulation enrichissante qui peut mener à une plus grande flexibilité cognitive (que l'enfant monolingue n'a pas) on parle alors de bilinguisme additif. L'enfant acquiert une deuxième langue qui s'ajoute à sa première langue et représente une plus-value. A contrario, si le contexte socioculturel dévalorise la langue maternelle de l'enfant alors son développement cognitif pourra être freiné. On parle alors de bilinguisme soustractif : l'enfant développe sa seconde langue au détriment de son acquis en L1 parce que son entourage dévalorise sa L1 par rapport à une langue dominante qui a un statut plus prestigieux. Cette distinction permet de comprendre un peu plus sur les conditions dans lesquelles se développent le bilinguisme et les effets positifs ou négatifs qu'elles peuvent avoir. L'importance du contexte socioculturel dans lequel a lieu l'acquisition de ces deux

langues pourrait déterminer la dimension affective qui est mise en jeu dans l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères.

Lambert ajoute que ce n'est pas l'usage des deux langues qui est responsable de ces effets sur le développement linguistique de l'enfant mais les représentations et les valeurs que l'on projette sur celles-ci et par conséquent l'image que l'enfant se construit en tant qu'individu vivant dans ces deux langues.

1.3.3 - L'apport du bilinguisme au regard du développement de l'enfant

À ce modèle peut s'ajouter la « théorie du seuil » (Raby, 2006) qui présente la relation qui existe entre le développement cognitif de l'individu et son degré de bilinguisme.

Selon les chercheurs Skutnabb-Kangas et Cummings (1988) « il existe chez l'enfant bilingue différents seuils de compétences linguistiques dans chacune des deux langues et les effets sur le bilinguisme dépendent du seuil atteint par l'enfant dans chaque langue. » (Raby, 2006) Cette théorie suggère que certains enfants tireront des bénéfices du bilinguisme sur le plan cognitif, alors que le bilinguisme pourrait avoir des conséquences négatives sur d'autres. Elle aide également à comprendre pourquoi il arrive que des enfants issus de minorités linguistiques ne réussissent pas à acquérir une compétence suffisante lorsqu'ils sont scolarisés dans ce qui constitue pour eux une L2. Ainsi pour certains, le niveau de développement insuffisant dans la L2 limite leur aptitude à dominer les notions abstraites des matières enseignées en classe. L'anglais étant une nouvelle langue pour la plupart des élèves, elle peut être perçue comme un obstacle supplémentaire, pouvant alors accélérer l'arrivée de la surcharge cognitive. Pour Cummings la maîtrise d'une L2 dépendrait en partie du niveau de maîtrise atteint par l'enfant dans sa L1. Ainsi, plus la L1 de l'élève serait maîtrisée, plus facile serait la maîtrise de la L2.

1.4 - Le plurilinguisme

Le plurilinguisme fait référence au « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » d'après le CECRL publié en 2001. Par ailleurs, Le CECRL fait aussi la distinction entre le plurilinguisme et le multilinguisme, ce dernier faisant référence à « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel ». Le sens du terme multilinguisme était au départ semblable à celui du plurilinguisme mais a vu son sens déterminé depuis. Il désigne aujourd'hui « la présence de plusieurs langues sur un même

territoire » d'après Michèle Verdelhan-Bourgade (2007). Le CECRL nous présente le plurilinguisme comme une compétence inégale et évolutive, où les ressources de l'apprenant/utilisateur dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente de leurs ressources dans une autre langue. « Cependant, retenons que les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche. » (CECR de 2001, section 6.1.3.2)

Le CECRL ajoute également que le plurilinguisme peut également être vu sous différents angles : un fait sociologique et historique, une caractéristique ou une ambition personnelle, une philosophie, une approche éducative ou un objectif socio-politique destiné à préserver la diversité linguistique. Toutes ces perspectives sont de plus en plus courantes en Europe. Ainsi, le Conseil de l'Europe met à disposition des outils pour favoriser l'éducation des langues.

1.4.1 - Les approches plurielles

- L'intercompréhension entre les langues parentes

Louise Dabène est l'une des premières chercheuses à avoir écrit sur l'intercompréhension en ayant publié un article en 1995 dans 'Revue de linguistiques appliquées'. Elle s'interrogeait sur les stratégies pouvant s'effectuer entre les langues voisines. Ses études se dirigeront sur la famille des langues romanes afin « de reconsidérer positivement le rôle accordé à la parenté linguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues voisines, c'est-à-dire d'en faire un véritable atout pour l'apprentissage » (Degache, 2021). Cette approche consiste à travailler plusieurs langues (deux langues minimums) appartenant à la même famille simultanément. Il s'agirait de prendre une langue que l'apprenant aurait appris à la maison ou celle de scolarisation et une autre langue dont il a effectué l'apprentissage en même temps. L'objectif est de tirer profit des ressemblances entre ces langues afin d'en améliorer la compréhension. L'intercompréhension des langues se décline sous sept formes : propédeutique, médiatrice, instrumentale, intégrée, immersive, répercutée, didactique.

- L'approche interculturelle

Suite aux migrations qu'ont connues l'Europe et les Etats-Unis après la Seconde Guerre mondiale, il a fallu développer une approche pour faire face à la diversité ethnique. Ces flux

migratoires ont donc rassemblé des groupes d'individus ayant des cultures différentes sur un même territoire. Ces mêmes groupes ont dû apprendre et communiquer dans une seule langue. Ainsi, pour Philippe Blanchet, il s'agirait « de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés » (2007). La dimension culturelle est donc fortement intégrée dans la didactique des langues, l'objectif de cette approche « est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel » (2007).

- La didactique intégrée des langues

C'est en 1972 lors du congrès organisé par le Conseil de l'Europe que la didactique des langues intégrée a été évoquée. Selon le rapport du congrès établi à Strasbourg en 1973, cette approche vise à établir des « liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes » (Cavalli, 2005). Le Conseil a constaté que les efforts fournis afin de mettre en lien la langue maternelle et les LVE n'étaient pas suffisants. Selon Cavalli Marisa (2005), cette approche mettrait en avant « les similitudes entre deux langues [qui] devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences » (Strasbourg, 1973). L'objectif de cette approche est double, il s'agirait « d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent » (2005) et de « coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs » (2005).

- L'éveil aux langues

Le CARAP nous indique que l'éveil aux langues est apparenté au mouvement Language Awareness créée par Eric Hawkins en 1980 au Royaume-Uni. Ce mouvement est né suite à certains constats : un échec en langues s'établissant de deux façons, l'un agit sur les langues étrangères et l'autre sur la langue maternelle. Afin de remédier à ces échecs, le mouvement d'Hawkins visait trois objectifs : tout d'abord prendre en compte la diversité ethnique des élèves, puis développer une conscience du langage dans chaque langue chez les élèves tout en continuant à faire du lien entre les langues et enfin instaurer un dialogue positif vis-à-vis des langues auprès des adultes. Ainsi ce mouvement avait pour but de créer une matière « passerelle » afin de laisser tomber l'éducation cloisonnée et de permettre aux enseignants de chaque matière de se retrouver, dialoguer, construire ensemble les connaissances qu'ils vont transmettre à leurs élèves.

Les objectifs de ce programme définis par M. Candelier sont les suivants :

- Le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;
- Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir-faire) ;
- Le développement d'une culture langagière (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus, 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. (Kervran, 2006, p.30)

Michel Candelier définit donc l'éveil aux langues de la manière suivante :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...] Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Kervran, 2006, p.28)

1.4.2 - Le Portfolio Européen des Langues

Le Portfolio Européen des Langues (PEL) est un outil complémentaire créé par le Conseil de l'Europe afin de permettre aux individus qui apprennent une ou plusieurs langue(s) de faire le point sur leurs apprentissages et leurs expériences tout en développant une réflexion sur ces différentes langues. Le Conseil de l'Europe fournit des maquettes de ressources afin d'établir un modèle de PEL qui reste la propriété de l'apprenant : le PEL peut donc être élaboré de façon individualisée. Cependant, des critères restent importants avant de le construire, à savoir l'âge des apprenants, le contexte de l'apprentissage et le contexte sociolinguistique.

Cet outil comporte trois parties :

- Un passeport de langue, une grille de compétences linguistiques établie sur des critères standardisés dans les pays européens où l'apprenant tient compte progressivement de ses compétences linguistiques.
- Une biographie langagière permettant à l'apprenant de renseigner tout son vécu en langues qui lui permettra de s'orienter, planifier et évaluer son apprentissage.
- Un dossier avec lequel l'apprenant pourra renseigner tous ces travaux personnels qui traduiront ses compétences linguistiques ainsi que ces expériences.

1.4.3 - Difficultés liées au plurilinguisme

Depuis quelques années, les sociolinguistes et certains didacticiens des langues dont Bertucci et Corblin (2004) soulignent que « les discours des acteurs éducatifs, de l'école à l'université, portent des idéologies linguistiques qui reproduisent des schémas que l'on pourrait décrire comme monolingues, cloisonnants, unicistes, dominants » (Forlot, 2015). L'ensemble des activités pratiquées afin de développer la didactique des langues reste basé davantage sur la linguistique. Y. Rolland (2015) montre que ces tendances, s'inspirant du modèle d'enseignement du français, ont des conséquences sur la didactique des langues telles que :

- Une focalisation sur le respect scrupuleux de la norme (morphosyntaxe, orthographe...). ...
- La référence à une pratique pédagogique encore monolingue par la juxtaposition cloisonnée de ces enseignements linguistiques à ceux du français, langue de scolarisation,
- La recherche d'éléments unificateurs de la langue. Il s'agit ici d'une orientation monolingue qui rejaillit sur la simplification de la perception de ce qu'est une langue, dans laquelle il y a très peu de variations, des pratiques dialectales occultées, des contacts de langue pourtant réels, mais rejetés ou stigmatisés. (Rolland, 2015)

Ainsi, l'enseignement-apprentissage des langues consisterait alors à développer l'aptitude des apprenants à devenir monolingues. Autrement dit, Billiez (2005) rapporte que l'on a affaire à « un bilinguisme idéalisé, reposant sur “un modèle idéal” additionnant deux monolingues accomplis, touchant des individus bilingues qui sont conçus comme la somme exacte de deux monolingues » (Forlot, 2015).

Forlot et Beaucamp observent notamment la présence d'une séparation entre la L1 et la L2 dans l'apprentissage des langues au primaire. (Beaucamp & Forlot 2008)

Beaucamp (2004) démontre alors qu'en procédant de cette manière, on se prive de toute tentative d'observation comparative explicite entre L1 et L2 en passant sous silence la pratique d'activités de structuration s'appuyant alors sur une approche contrastive de la langue maternelle et de la langue cible permettant de marquer leurs ressemblances et leurs différences de fonctionnement (Beaucamp, 2004).

Forlot (2015) ajoute que « les enfants plurilingues développent des interférences phonologiques menant à un plurilinguisme additif (apprentissage de la Langue 3 et Langue 4 n'entrant pas en concurrence avec la Langue 1/Langue 2) ou soustractif (apprentissage de la Langue 4 au détriment de la Langue 3, voire des Langue 1/Langue 2) ». Par ailleurs, Yvon Rolland (2015) constate que « la construction stratégique identitaire par des stratégies métaphonologiques plurilingues n'est pas particulièrement travaillée entre les langues malgré les orientations données par le CECRL », malgré le fait que les jeunes professeurs ont été sensibilisés à cette dimension plurilingue. Il constate alors que « la pratique sur le terrain révèle une non prise en compte de ces données. » (Rolland, 2015)

Il trouve cela particulièrement dommageable à La Réunion où la majorité de la population parle le créole en langue 1 et où l'anglais est donc très souvent une langue 3. Le cloisonnement des apprentissages est ainsi un fait établi pour Rolland. Forlot, (2015) ajoute que pour lui, le risque serait de ne pas atteindre un plurilinguisme coordonné et d'avoir un système composé (une confusion conceptuelle) ou subordonné (transfert de la Langue 1) menant à un semilinguisme.

C'est aussi dans ce cas, un échec pour le système éducatif concerné. Ces fonctionnements monolingues laissent alors des traces dans le milieu éducatif, notamment par le fait que les langues étrangères ne se « mélangent » pas, traduisant alors un traitement net et exclusif, se matérialisant par un manque d'appui sur la langue source, outil potentiellement utile dans l'apprentissage d'autres langues. En effet, selon Forlot (2015), « l'enseignement des langues et les formations didactiques autour des questions linguistiques, notamment par les cloisonnements disciplinaires qu'ils imposent, permettent difficilement de prendre en compte la diversité à l'école. » (Forlot, 2015) Il constate que l'école prend en considération les langues davantage comme des objets d'apprentissage qu'en tant que pratiques langagières. En effet, Coste (2001) ajoute que « les approches pédagogiques fréquemment rencontrées sur le terrain séparent les langues et cloisonnent les apprentissages, fonctionnant ainsi sur le modèle

du double ou du triple monolinguisme » (Coste, 2001). Elle précise que ces fonctionnements monolingues multipliés par le nombre de langues que l'on apprend en contexte renvoient donc à « la quête de la qualité de polyglotte, dans laquelle les ressources langagières ne sont pas mises en interaction, en tout cas de façon explicite.» (Coste, 2008)

Diversité et hétérogénéité sont au cœur de la structuration sociale réunionnaise et par conséquent de notre système éducatif. Pour Forlot (2015) « l'école primaire constitue un terrain d'enquête privilégié dans une conception sociolinguistique de la didactique des langues ». L'école serait alors pour lui « le lieu de manifestation d'un certain nombre de phénomènes sociaux qui mettent les acteurs qui y interviennent dans une dynamique de contacts plus ou moins intenses et conflictuels. » En effet, l'école est un lieu où se manifeste un brassage culturel ou encore des contacts entre des langues. Coste (2008) avance par ailleurs que ces contacts ont forcément des répercussions didactiques, et se manifestent par la mise en place, dès le primaire, d'enseignements de l'éducation civique et du vivre-ensemble et encore plus particulièrement à la Réunion au vu du contexte plurilingue. (Coste, 2008) C'est pourquoi, plusieurs travaux œuvrent à la promotion d'une éducation plurilingue. Y. Rolland évoque ainsi la non prise en compte du vécu plurilingue se manifeste à plusieurs niveaux mais pointe principalement du doigt le manque de compétences en langue régionale chez les enseignants, ici le créole. La présence ou non d'enseignants compétents en langue vivante régionale ne facilite pas la donne. Les professeurs des écoles non-créolophones ne sont pas toujours à même de gérer certaines difficultés récurrentes.

1.5 - Des approches didactiques

1.5.1 - Une approche multisensorielle

L'apprentissage peut également s'appuyer sur nos différents sens : en effet, des recherches sont faites concernant la didactique des langues et l'implication du corps dans l'apprentissage. Ainsi, Birdwhistell R. a commenté :

Il n'est plus possible de concevoir une étude isolée du langage ou de la gestualité. L'un et l'autre font partie d'un ensemble plus large... Gestualité et langage s'insèrent dans un système constitué d'une multiplicité de modes de communication, tels que le toucher, l'odorat, l'espace et le temps. (Langevin, 2014, p.129)

Le CECRL (2001) les élèves sont considérés comme des « acteurs sociaux », le mot « acteur » sous-entend le fait d’agir, d’être actif et dynamique. En outre, dans le CECRL, une partie est consacrée aux savoirs-êtres et reconnaît l’importance que joue l’affect dans les apprentissages. On peut déduire que le corps est l’un des premiers moyens pour apprendre, ainsi nous pouvons nous appuyer sur son système sensori-moteur pour favoriser les apprentissages des élèves.

a) Le visuel

Les personnes qui s’appuient sur ce ‘mode’ ont besoin d’un support visuel pour apprendre et pour donner du sens à l’information reçue. Keymeulen (2019) souligne plusieurs faits : « Il est sensible aux représentations visuelles. Il transforme facilement les apprentissages en images mentales. Il comprend et mémorise mieux en visualisant les objets, les graphiques et les images. [L’] imagination est importante et utile. »

Le système visuel agit « au niveau perceptif par sa capacité d’interpréter des images, identifier des formes (Trocmé-Fabre, 1987). À un niveau plus complexe, la vision implique la catégorisation, la mémorisation et l’attention » (Roustan, 1997).

b) L’auditif

Dites mémoire échoïque, l’auditif est selon Trocmé-Fabre (1992) « un système sensoriel et discriminatif » (Hoarau, 2020). Ainsi, l’enfant construit son apprentissage sur les supports sonores.

c) La kinesthésie

Berthoz et Petit (2006, p.145) nous rappellent l’étymologie du mot et nous permettent ainsi de lier action et kinesthésie : « kinêsis (mouvement) dérivé de kineô (κινέω, mouvoir) + aisthêsis (sensation, perception) dérivé de aiô (αἰῶ, entendre, percevoir) » (Langevin, 2014). Ils définissent ainsi la kinesthésie : « ce n’est ni plus ni moins qu’une sensation de mouvement » (Langevin, 2014).

Y. Rolland quant à lui définit « le domaine kinesthésique [comme impliquant] la motricité, le mouvement mais aussi les émotions, le domaine du ressenti. La kinesthésie est donc le noyau important du système sensori-moteur, ... impliquant à la fois la sensorialité, la motricité et l’émotionnel » (Rolland, 2011 : 96).

Ainsi, la kinesthésie engloberait la mémoire corporelle, mais également l'affect qui elle-même est liée à la mémoire épisodique. Selon Baddeley (2000) cette mémoire concerne le vécu et concerne des événements personnels. Il ajoute que la mémoire épisodique agit dès le moyen terme, ce qui joue un rôle important sur la mémorisation à long terme.

1.5.2 - Le jeu dans les apprentissages

La relation entre le jeu et l'école est ancienne. Lors de la Renaissance, il y a eu une association nouvelle liant le jeu à l'apprentissage. Il est à noter que durant la Rome Antique l'école élémentaire était nommée '*ludus*' qui peut se traduire par jeu ou encore amusement (Chamberland, 1957). Par ailleurs, Aristote amène l'idée que les jeux sont l'occasion pour l'enfant d'imiter et ainsi d'apprendre. Au temps du Moyen-Âge plus précisément en 1534, l'écrivain Rabelais présente dans le livre Gargantua, un héros éponyme qui apprend les mathématiques en jouant aux cartes.

Piaget (1945) établit une classification des jeux selon le stade de développement de l'enfant.

Le stade sensori-moteur : jeux d'exercices (0 à 2 ans)

Le jeu est à sa forme la plus primitive pour le simple plaisir fonctionnel.

Le stade préopératoire : jeu symbolique (2 à 7 ans)

L'enfant apprend à communiquer ses besoins et envies. Il effectue des jeux d'imitation symbolique de ce qui l'entoure par exemple : « Le sujet fait semblant de dormir ..., de se laver, de se balancer sur une planche, ... de manger ... » (Piaget, 1945)

Le stade des opérations concrètes : jeux de construction (7 à 10/11 ans)

Type de jeu dans lequel l'enfant constitue des adaptations ou des solutions à des problèmes réels ou créés par l'imagination.

Le stade des opérations formelles : jeux de règles

Les jeux de règles intègrent l'enfant dans la réalité de son environnement et ils aident à la socialisation. Ainsi, le jeu est la principale activité de l'enfant et cela lui permet de construire sa personnalité.

Le jeu peut être vecteur d'apprentissage et permettrait donc un engagement de la part des élèves. Comme le démontre Brougère (2005) : « L'essentiel du jeu, c'est bien la participation, non pas parce qu'elle aurait une valeur morale supérieure à la victoire, mais parce qu'elle fonde l'existence du jeu ».

Vauthier (2006) rappelle que le jeu est une des modalités d'apprentissage à l'école primaire.

Elle souligne que le jeu :

- motive l'élève, facilite la concentration et stimule la mémoire ;
- rend actif l'élève, acteur de sa stratégie, il collabore et partage avec ses partenaires ;
- modifie le rapport au savoir : cela réduit le stress et atténue la peur de l'erreur et de l'échec ;
- incite l'élève à verbaliser sa pensée, à argumenter ses choix et à perfectionner son langage ;
- permet de développer des méthodes de travail, suivre une logique, un raisonnement ;
- aide à développer diverses compétences, connaissances et savoir-faire ;
- donne un but précis à l'élève : gagner et faire gagner son équipe.

1.5.3 - Utiliser les rituels pour renforcer l'apprentissage d'une LVE

Les rituels sont habituellement utilisés au cycle 1 et marquent le début de la journée au sein de la classe. Durant ces temps ritualisés, les enseignants en maternelle amènent des notions telles que la météo, le calendrier, les comptines ; tout cela dans le but de structurer d'une part les moments de la journée, de permettre aux élèves de se repérer dans le temps. Les rituels sont donc un outil essentiel dans l'apprentissage des élèves du cycle 1.

Les rituels peuvent être définis comme étant :

Un système codifié de pratiques, sous certaines conditions de lieux et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré. (Maisonneuve, 1998)

Amigues et Zerbato-Poudou (2000) et Marquis-dubié (2009) définissent également le rituel comme étant :

Les rituels sont des pratiques régulièrement reproduites visant à favoriser la transition de la famille vers l'école. Ils rendent explicites, pour les élèves, les objectifs poursuivis par l'école, qu'ils soient de l'ordre de l'*intégration* (en référence également au vivre-ensemble, aux règles de socialisation) mais aussi de l'*enseignement-apprentissage* (ils favorisent l'entrée et la sortie de l'apprentissage). Les rituels contribuent à initier l'enfant à une nouvelle forme de rapport à l'autre et à la construction d'un rapport positif au savoir. Grâce à eux, le passage de l'enfant au statut d'élève est favorisé. (2021)

L'ouvrage de Boskin, Campo et Sauvage de 2021 démontre que les rituels sont un outil pédagogique pour l'enseignant. Cela permet à l'enseignant de structurer la classe (accueil, début de classe, fin de classe) et ainsi à instaurer des règles de vie au sein de la classe. De plus, c'est un outil modifiable qui permet à l'élève de travailler régulièrement, progresser et qui répond à des besoins étudiés par l'enseignant. Les rituels permettent à l'élève d'entrer dans son rôle d'élève, lui qui était, avant d'arriver au sein de l'école, dans une position d'enfant-famille. Ce moment ritualisé permet à l'élève de percevoir le travail sous un autre angle, que ce soit en activité commune ou individuelle et se retrouve dans un temps court face à une tâche explicite. Les activités mises en place durant ce temps peuvent également être vues comme un outil transversal où les notions abordées seront vues de façon décloisonnée.

Par ailleurs, le cloisonnement des matières ne semblerait pas aider au développement cognitif de l'élève. En effet, Vygotski (1997) indique que : « Le développement de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires... Les différentes matières ont pour une part une base psychique commune » (Cadet, Remy-Thomas & Tellier, 2006, pp44-45). Cadet, Remy-Thomas & Tellier (2006) constatent que « les processus cognitifs développés dans chaque matière ne sont pas propres à celle-ci et peuvent être transférables ou utilisables dans d'autres matières » (p.46). Les cours de langues vivantes sont un outil pouvant aider l'enfant à « découvrir le monde et à comprendre le concept de citoyenneté » (Forlot, 2012). Il ajoute également que l' « on initie ou on favorise par là une véritable pédagogie de la découverte linguistique : l'oralité – à savoir les sons, les mélodies, la rythmique – peut-être abordée en lien avec l'enseignement musical » (Forlot, 2012). Concernant l'apprentissage de l'anglais, A. Taylor et C. Manes-Bonnisseau (2018), ont précisé que « dès le primaire, la musicalité, la phonologie et l'accentuation de la langue anglaise devraient être étudiées » (p.50) .

Eric Hawkins, le créateur de *awareness language*, explique que :

L'anglais est l'exemple type des langues, qui obéissent au rythme de l'accent tonique (“stress-timed languages”) alors que le français offre un exemple de celles qui obéissent au rythme de la syllable (syllable-timed). Et, pourtant, nous attendons de nos élèves qu'ils franchissent à 11 ans ce gouffre phonologique pour aller d'une des catégories d'habitudes linguistiques à l'autre, sans les y préparer.

C'est pourquoi il a introduit dans son programme « une formation à l'oreille » et propose donc des « jeux auditifs ». Forlot recommande enfin que le lien à tisser entre langues régionales de France et les langues de l'espace scolaire, notamment le français et l'anglais, devrait être mis en valeur. Cette démarche, qui présuppose que les apprentissages linguistiques sont décloisonnés et intégrés entre eux, appelle notamment les modalités suivantes :

- un travail régulier de ce que l'on appelle encore parfois l'observation réfléchie de la langue et/ou la pratique raisonnée de la langue ;
- un travail sur une étymologie heuristique et contextualisée ;
- une réflexion sur les fonctionnements ressemblants et différents en se penchant sur la contrastivité linguistique ;
- travailler sur le concept de transparence en rendant celle-ci perceptible.

II. Cadre expérimental

2.1 - Question et méthodologie de la recherche

2.1.1 - Question de recherche et hypothèses

L'environnement et le climat scolaire jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage. Il est donc tout aussi important de créer des conditions favorables à la construction de compétences culturelles et communicationnelles en langues vivantes, étrangères et régionales.

Un climat favorable passe également, pour l'élève, par la mise en place d'interactions positives avec le professeur et ses pairs. L'assurance ou la réassurance linguistique et culturelle résulte de la reconnaissance et de la valorisation du patrimoine linguistique et culturel des élèves. Une attention est portée à la biographie langagière de chacun qui est connue, prise en compte comme point d'appui pour l'apprentissage des langues vivantes et valorisée aux yeux de l'élève, de sa famille, du groupe classe et de au-delà. C'est là une aide à la construction d'un regard ouvert sur les autres et sur le monde. Toute langue s'apprend en référence aux langues que l'on connaît déjà. (Ressource d'accompagnement d'Éduscol, 2016)

C'est pourquoi, il serait recommandé de s'appuyer sur le bagage culturel et linguistique des élèves à la lecture de cet extrait qui invite à se demander comment utiliser la compétence plurilingue pour améliorer la prononciation de l'anglais des élèves ?

Trois hypothèses surgissent pour tenter de répondre à cette question :

Hypothèse 1

Le transfert des compétences linguistiques issues des langues maternelles parlées par nos élèves favoriserait l'apprentissage de l'anglais et l'acquisition de sa prononciation.

Le Conseil de l'Europe préconise une éducation plurilingue et vise à améliorer la compétence plurilingue chez nos élèves. Il serait souhaitable de faire le lien entre les langues maternelles de nos élèves et la langue cible pendant les séances afin d'acheminer vers l'anglais certaines connaissances ou compétences antérieurement acquises. Cette observation métalinguistique

rendrait alors possible le développement et l'installation de nouveaux savoirs et compétences améliorant le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

Cette mise en réseau du répertoire langagier de l'élève, notamment phonologique tout au long des séances effectuées en classe, pourrait lui permettre l'accès à la compréhension de certains phénomènes par le biais de réinvestissements issus de divers éléments de référence. De plus, cette mise en réseau pourrait le guider vers le fait qu'il puisse exister des similarités dans la prononciation des mots entre des langues apparentées.

Par ailleurs, cela serait également l'occasion idéale de mettre en valeur les langues maternelles de nos élèves, qui pourraient instaurer un climat de confiance chez nos élèves et s'accompagnant de la mise en place d'un environnement propice aux apprentissages. Cette zone de confort pourrait également agir sur la motivation intrinsèque de l'élève à s'inscrire dans l'activité.

Hypothèse 2

Proposer des situations ludiques pourrait s'avérer être une stratégie judicieuse à adopter pour permettre à nos apprenants d'acquérir une bonne prononciation.

Il serait alors souhaitable d'insérer l'élève au cœur de son propre apprentissage par le biais du jeu. De par son aspect motivant et divertissant, le jeu amène l'élève à se surpasser pour donner le meilleur de lui-même. Le jeu favoriserait donc l'enrôlement dans la tâche chez l'élève et l'emmènerait vers un apprentissage actif d'une langue vivante étrangère.

Nous souhaitons donc utiliser les jeux afin de travailler la fonction auditive de nos élèves à l'aide des jeux suivants : Chinese Whispers et Caterpillar game. Ce sont tous deux des jeux s'appuyant sur la communication afin de réussir la tâche demandée. De plus, le second jeu se réalise à l'aide de supports visuels : des jeux de cartes distribués aux élèves contenant le nom et l'image de l'aliment étudié en classe.

Hypothèse 3

Un apprentissage décloisonné de la LVE pourrait contribuer à une meilleure fixation du vocabulaire et à la consolidation de la prononciation, prenant ainsi appui sur les rituels. Il s'agirait alors de donner une place à l'anglais dans le quotidien de l'élève. La fréquence des rituels augmentant, le temps d'exposition avec la LVE favoriserait l'intégration du vocabulaire et de sa prononciation pour une remobilisation future. La régularité de ces moments de rencontre avec la LVE réduirait la "distance" qui pourrait exister entre les élèves et l'anglais : plus il y a proximité avec la LVE, meilleure serait la prononciation.

De plus, un apprentissage décloisonné de la LVE donnerait du sens à la langue et viserait plus particulièrement son aspect pragmatique permettant d'amener l'élève à comprendre que la langue n'est pas que discursive, mais qu'elle est aussi un outil permettant de communiquer sur des tâches effectuées (intériorisation, opérations mentales).

2.1.2 - Méthodologie de recherche

Ce travail de recherche s'appuie sur une étude qualitative en effectuant une recherche exploratoire, plus précisément une recherche-action basée sur deux études de cas dans deux classes de CM2 issues de deux écoles présentant des profils sociologiques différents.

Cette recherche-action s'appuie sur l'établissement d'un diagnostic empirique de la situation par le biais d'une évaluation diagnostique en préambule. Cette dernière consiste à faire prononcer à chaque élève une liste de mots sélectionnés pour leurs particularités (mots transparents, contenant une diphtongue/triphthongue). Cette évaluation diagnostique sera enregistrée et fera office de témoin pour permettre l'observation des progrès ou non des élèves en fin d'expérimentation.

Cette étude va ensuite tourner autour de la préparation et la mise en place d'un dispositif ayant pour thématique "le petit-déjeuner", choisie pour son caractère universel et immersif dans chacune des cultures ciblées par notre étude. Ce choix fut notamment motivé par l'observation et la mise en évidence dans l'une des deux classes ; des difficultés rencontrées dans la prononciation en anglais du lexique affilié au petit-déjeuner et avec pour illustration l'intervention d'une assistante en langue, cette dernière étant native.

Par ailleurs, ce thème sera abordé au travers de diverses situations ludiques telles que le "Chinese Whispers", le "Caterpillar game" accompagné de tâches intermédiaires qui apparaîtront sous la forme d'interaction orale afin de permettre des échanges entre les élèves. L'observation de l'expérimentation permettra également de vérifier son efficacité grâce à une collecte de diverses données basées sur divers critères (prononciation, participation, motivation, posture de l'élève).

Une évaluation en fin d'expérimentation permettra la mise en perspective de nos hypothèses et ainsi juger la valeur de ces dernières. Elle consistera à la reprise de l'évaluation diagnostique qui se déroulera dans les mêmes conditions pour permettre l'observation d'éventuelles améliorations. Une mise en forme des résultats accompagnée d'une critique de l'expérimentation sera enfin présentée afin de formuler quelques recommandations réfléchies.

Ces deux études de cas nous permettront d'observer s'il serait utile ou non de s'appuyer sur les langues maternelles des élèves et en s'attardant principalement sur le créole et le français comme vecteurs d'apprentissages contenant des ressources linguistiques et phonologiques transférables en anglais. Une étude quantitative sera également effectuée à l'aide de questionnaires délivrés aux élèves dans le but d'obtenir des renseignements sur leurs ressentis concernant les langues que nous avons ciblées à savoir l'anglais, le français et le créole.

2.1.3 - Recueil des données à visée exploratoire auprès des élèves

2.1.3.1 - Présentation du contexte

Nous avons élaboré un questionnaire de vingt-deux questions à destination des élèves. Ces données initiales permettent de récolter des informations sur leurs langues maternelles, leurs expériences face à l'anglais, mais également d'obtenir leurs opinions sur la langue créole et son potentiel lien avec l'anglais. Ce questionnaire nous permet de découvrir leurs relations avec les langues. Ainsi, cette recherche nous conduit à questionner les élèves de nos deux classes de CM2. Elle concerne une classe de l'école élémentaire Joinville (classe A, hors zone d'éducation prioritaire, 26 élèves) et une autre de l'école élémentaire Damase Legros (classe B, REP +, 19 élèves) toutes deux situées à Saint-Denis.

2.1.3.2 - Présentation des résultats

Cinq questions ont retenu notre attention. (voir annexe B)

La première question est : Parles-tu le créole ?

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
Tout le temps : 2 élèves	Tout le temps : 5 élèves
Souvent : 3 élèves	Souvent : 6 élèves
Un peu : 12 élèves	Un peu : 6 élèves
Jamais : 9 élèves	Jamais : 2 élèves

La deuxième question est : Comprends-tu le créole ?

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
Très bien : 3 élèves	Très bien : 11 élèves
Assez bien : 6 élèves	Assez bien : 5 élèves

Un peu : 13 élèves Pas du tout : 4 élèves	Un peu : 3 élèves Pas du tout : aucun élève
--	--

La troisième question est : Le créole est-il important pour toi ?

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
Oui : 8 élèves Non : 18 élèves	Oui : 10 élèves Non : 9 élèves

La quatrième question est : D'après toi, serait-il plus facile d'apprendre l'anglais grâce au créole ?

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
Oui : 3 élèves Non : 23 élèves	Oui : aucun élève Non : 19 élèves

La dernière question est : Penses-tu qu'il y a des ressemblances entre l'anglais et le créole ?

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
Oui : 2 élèves Non : 24 élèves	Oui : 2 élèves Non : 17 élèves

2.1.3.3 - Constats

Nous avons donc remarqué qu'à partir des données traitées, 23 élèves dans la classe A parlent seulement le français à la maison, tandis que 15 élèves parlent le français et une autre langue (créole, mahorais, malgache) dans la classe B.

Il en résulte pour la première question, une différence entre les deux classes en ce qui concerne la production de la langue créole. La classe A présente une majorité d'élèves parlant 'un peu' voire 'jamais' le créole (Un peu : 12 élèves ; jamais : 9 élèves) ; tandis qu'un nombre quasiment identique d'élèves parlent 'tout le temps', 'souvent' voire 'un peu' le créole dans la classe B (Tout le temps : 5 élèves ; souvent : 6 élèves ; un peu : 6 élèves).

De plus, la deuxième question concernant la réception de la langue créole, nous pouvons observer qu'une majorité d'élèves issus de la classe B comprend 'très bien' le créole (Très bien : 11 élèves). Cependant, les élèves de la classe A disent comprendre 'un peu' le créole (Un peu : 13 élèves). Nous pouvons alors constater une différence dans la production et la réception de la langue créole à la lecture des réponses au niveau des deux classes.

Il est à supposer que cette différence serait une potentielle évidence liée à des facteurs tels que la catégorie socio-professionnelle des parents ou encore le contexte socio-culturel de ces élèves qui seraient différents, voire diamétralement opposés. Certains élèves racontent alors que leurs parents parlent le créole uniquement qu'entre adultes et s'adressent à eux uniquement en français. Ceci illustre la situation diglossique toujours présente au sein des mentalités réunionnaises et transmise à nos apprenants. Cet élément de réponse est également à mettre en perspective : en effet, très peu d'élèves font l'objet de cette situation, même s'il est à souligner le fait existant que ce contexte diglossique influe sur les représentations initiales de certains de nos élèves.

Quant à l'importance du créole chez les élèves, sur les deux classes :

- 18 élèves considèrent le créole comme étant important pour eux. La langue créole serait, d'après leurs justifications, importante pour eux, car celle-ci étant leur langue maternelle, elle leur permet de communiquer avec des membres de leur famille ou également utilisée comme vecteur de sociabilisation dans la sphère amicale. Un élève a indiqué que cela faisait partie de ses origines et ainsi, contribue à la personne qu'il est.
- En revanche, 27 élèves ne considèrent pas le créole comme étant une langue importante pour eux. En se basant sur les réponses fournies, 7 élèves disent ne pas avoir le créole comme langue maternelle. Dans ces 7 élèves, 3 d'entre eux ajoutent le fait qu'ils "ne se considèrent pas créole". D'autres élèves ont exprimé que le créole n'était pas important, car il n'est pas parlé dans d'autres pays.

Ainsi les deux dernières questions renseignent leurs représentations initiales concernant un éventuel lien entre le créole et l'anglais. Nous pouvons relever qu'une majeure partie des élèves ne pensent pas qu'il serait plus facile d'apprendre l'anglais grâce au créole. En effet, cette opinion est représentée par 42 élèves sur 45 sur les deux classes. Pour ce qui est de la ressemblance entre l'anglais et le créole, ce sont 41 élèves sur 45 qui répondent négativement. Cela nous indique que les élèves voient ces deux langues comme distinguables l'une de l'autre.

2.2 - Présentation de l'expérimentation

2.2.1 - Description des hypothèses

Hypothèse 1 : La compétence plurilingue vecteur d'apprentissage

Un son de référence sera donné aux élèves par exemple :

- Le son /u:/ de *mushrooms* pourra être comparé au son /u:/ de “*babouk*” et de “*louquer*” en créole
 - Le son /j/ de *yogurt* pourra être comparé au son /j/ de *yab* en créole
 - Le son /av/ de *chocolate powder* pourra être comparé au son \au\ de *aou* en créole ou de *paw*
 - Le son /εə/ de *pear* pourra être comparé au son /ε/ de *paire* en français
 - Le son /ɒ/ de *coffee et sausage* pourront être comparé au son /ɔR/ de *zordi* en créole et *corbeau* en français
 - Le son /ɔɪ/ de *boiled egg* pourra être comparé au son /ɔɪ/ de *charoy* en créole
 - /θ/ et /ð/ ces sons n'existent pas en français, ni en créole, graphie : [th]
- Cependant, nous avons trouvé que le son /ð/ de *smoothie* pouvait être comparé au son /z/ de *zanana* ou *zoo*.
- Le son /ə/ à la même sonorité que le son /eu/ d'*aveu* /a.vø/
 - Le son /aɪ/ de *fried eggs* pourra être comparé au son /aj/ du mot *rougay*.

Lors de la trace écrite, un exemple du répertoire des sons (voir annexe H) créole, français et anglais sera proposé aux élèves qu'ils devront recopier dans leur cahier d'Anglais. Dans ce tableau, les élèves pourront avoir un son de référence en créole et/ou en français imitant ou se rapprochant du son anglais.

Hypothèse 2 : Les jeux au service de la prononciation

Des situations ludiques sont mises en œuvre afin de permettre aux élèves de s'entraîner sur la prononciation des mots de vocabulaire. Deux situations seront mises en place :

- *The Chinese Whispers* , aussi connu sous le nom de *téléphone chinois*, est un jeu populaire auprès des enfants. Tous les joueurs sont alignés. Le meneur du jeu commence en choisissant un mot qu'il va chuchoter à la personne à côté de lui. Et ainsi de suite, les joueurs devront chuchoter à l'oreille de leur camarade le mot qu'ils

ont entendu. Le dernier joueur devra dire haut et fort le mot qui a été répété et ainsi tous les joueurs sauront si le mot a été correctement répété. Une variable a été rajoutée à ce jeu : la classe sera divisée en deux équipes et celles-ci auront la même liste de mots à faire passer. La première équipe réussissant à répéter le plus de mots corrects “gagnera”.

- *The Caterpillar Game* : les élèves sont disposés en colonnes de nombre égal. À chacune des colonnes correspond un jeu identique de cartes d'aliments. Chaque élève possède une carte. L'enseignant va énumérer une suite de noms d'aliments. Une fois la liste terminée et à l'appel de l'enseignant, les élèves possédant les cartes des aliments énumérés devront se placer dans l'ordre annoncé. L'équipe qui réussit à former la Caterpillar correcte le plus rapidement possible remporte le point. Entre chaque phase de jeu, les élèves échangent leur carte « Shuffle and pick a card ». Pour valider la Caterpillar, l'enseignant demande à chaque élève de prononcer le nom de son aliment.

Hypothèse 3 : Apprentissage décloisonné des langues vivantes étrangères

Les rituels du matin peuvent être l'occasion pour l'enseignant d'intégrer la langue étrangère dans le quotidien des élèves. Dans les deux écoles où nous sommes, les rituels se déroulent à peu près de la même façon : les élèves travaillent des notions déjà vues en mathématiques, français. Il s'agirait alors d'utiliser la langue anglaise à des moments du rituel. Il serait alors intéressant dans certains cas d'amener les élèves à effectuer certaines tâches comme par exemple :

- Compter le nombre de présents et d'absents du jour, noter le nombre d'élèves qui iront à la cantine pour faciliter l'apprentissage des nombres.

Des structures peuvent également être abordées telles que :

- Combien d'élèves sont présents/absents aujourd'hui ? Il y a ... d'élèves présents/absents ;

Qui est absent ? X est absent aujourd'hui ;

Combien d'élèves mangent à la cantine aujourd'hui ? Il y a ... élèves qui mangent à la cantine aujourd'hui ;

- Effectuer des opérations simples en mathématiques : addition, soustraction, multiplication et division.
- Dictée de nombres et de mots en lien avec la séquence proposée.

2.2.2 - Description des séances

L'évaluation diagnostique fera office de témoin afin d'évaluer la progression des élèves en fin d'expérimentation puisqu'elle sera de nouveau effectuée. Le vocabulaire utilisé lors de l'évaluation est le suivant : tomato - sausage - juice - cereals - honey - jam - beans - mushrooms - salty - pancake - thirsty - toast - pastries - bread - sugar - rice - tea - coffee - milk.

Suite à cette évaluation, des séances visant à l'acquisition, la consolidation voire à la maîtrise de la prononciation de ces mots seront alors proposées durant la période 4 au sein de ces deux classes de CM2. Cette séquence pédagogique mettrait donc l'accent sur trois activités langagières : la compréhension orale, la production orale et l'interaction orale.

Nos trois séances se sont déroulées selon le même procédé. (voir annexe D)

Les enjeux de notre expérimentation se jouent en quatre points :

- Utiliser les compétences langagières déjà acquises des élèves en les réinvestissant afin d'acquérir de nouvelles compétences dans une langue ciblée, ici l'anglais. Il est ainsi possible de construire des « ponts » entre les langues en exerçant sa compétence plurilingue par le biais de faits métalinguistiques.
- Proposer des situations ludiques dans le but de permettre aux élèves de s'inscrire pleinement dans leur apprentissage en le rendant actif, plus particulièrement dans l'exercice de la prononciation du vocabulaire ciblé.
- Intégrer l'anglais dans le quotidien des élèves par le biais d'activités récurrentes afin qu'ils soient non pas occasionnellement, mais plutôt habituellement confrontés à la langue étrangère pour qu'ils puissent l'utiliser comme moyen de communication.
- Permettre à nos élèves de s'exprimer à l'oral en anglais afin qu'ils puissent progresser en maximisant leur temps de parole ainsi que leur mise en activité.

2.3 - Présentation des résultats

2.3.1 - Évaluation diagnostique

Les mots ont globalement été prononcés à la française. Ainsi, les mots suivants ont principalement été lus de la façon suivante : beans /beɑ̃/ ou /bean /, pastries /pastʁi/, tea /tea/, sour /suʁ/ ou encore plus rarement bread /brɛid/, rice /ʁis/, juice /ʒuis/ et coffee /kof/. Les mots où nous avons noté le moins d'erreurs sont les suivants : pancake, milk, coffee, toast.

2.3.2 - Évaluation sommative

Après avoir effectué nos séances, nous avons procédé à l'évaluation sommative qui reprenait les mêmes mots de l'évaluation diagnostique. Il est à noter une baisse du nombre d'erreurs pour les mots suivants : beans, thirsty, juice, jam, mushrooms, honey, bread, sausage, salty, bread, rice, tea.

beans :

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
21 élèves sur 26 ont bien prononcé le mot contre 12 élèves sur 26 pour l'évaluation diagnostique.	Aucun élève n'a réussi à prononcer le mot correctement, or pour l'évaluation sommative 5 élèves ont retenu la prononciation.

thirsty :

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
13 élèves sur 26 ont bien prononcé le mot tandis qu'il y avait 4 élèves lors de l'évaluation diagnostique.	7 élèves sur 18 ont réussi à bien prononcer le mot à la fin de l'expérience alors qu'au début de l'expérience, ils déchiffraient le mot.

jam :

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
23 élèves sur 26 ont bien prononcé le mot contre 14 élèves sur 26 lors de l'évaluation diagnostique.	Lors de l'évaluation diagnostique, seulement 2 élèves ont su prononcer correctement le mot. Nous pouvons voir à l'évaluation sommative que 15 élèves ont correctement mémorisé le mot.

juice :

<p><u>Classe A</u></p> <p>18 élèves sur 26 ont mieux prononcé le mot tandis qu'il y avait 14 élèves lors de l'évaluation diagnostique.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>Aucun élève n'a pu prononcer le mot or à l'évaluation sommative 12 élèves ont correctement prononcé le mot.</p>
--	---

mushrooms :

<p><u>Classe A</u></p> <p>21 élèves sur 26 ont bien prononcé le mot tandis qu'il y avait 14 élèves sur 26 lors de l'évaluation diagnostique.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>Lors de l'évaluation diagnostique seulement 1 élève sur 18 a réussi à prononcer correctement ce mot. À la fin de l'expérience, 17 élèves sur 18 ont réussi à prononcer correctement ce mot.</p>
--	---

honey :

<p><u>Classe A</u></p> <p>20 élèves sur 26 ont une bonne prononciation du /h/ et /i/ contre 7 élèves lors de l'évaluation diagnostique. Lors de celle-ci, les élèves avaient tendance à prononcer /ei/ la fin du mot.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>Le h aspiré retenu par 6 élèves - 7 élèves l'ont prononcé sans aspirer le -h mais ont correctement prononcé /ei/ à la fin du mot, 5 élèves n'ont pas su le prononcer correctement.</p>
---	--

bread :

<p><u>Classe A</u></p> <p>20 élèves sur 26 ont bien prononcé contre 11 élèves sur 26 lors de l'évaluation diagnostique.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>Nous pouvons observer une légère amélioration puisqu'à la fin de l'expérimentation, 6 élèves sur 18 ont réussi</p>
---	--

	à prononcer le mot correctement contre 2 élèves au début de l'expérience.
--	---

sausage :

<p><u>Classe A</u></p> <p>20 élèves sur 26 ont mieux prononcé, tandis qu'il y avait 10 élèves sur 26 lors de l'évaluation diagnostique qui avaient bien prononcé.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>À la fin de l'expérience, 8 élèves réussissent à le prononcer correctement, or à l'évaluation diagnostique, aucun élève n'a réussi à le prononcer.</p>
---	--

salty :

<p><u>Classe A</u></p> <p>22 élèves sur 26 ont bien prononcé le mot contre 10 élèves sur 26 lors de l'évaluation diagnostique.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>Aucune évolution sur ce mot, les résultats sont restés les mêmes : 3 bonnes prononciations, 5 élèves le prononcent de façon moyenne et 9 élèves calquent le mot à la française.</p>
--	---

rice :

<p><u>Classe A</u></p> <p>20 élèves sur 26 ont eu une bonne prononciation contre 16 élèves sur 26 à l'évaluation diagnostique.</p>	<p><u>Classe B</u></p> <p>Pas d'évolution à noter pour ce mot également, nous notons les mêmes résultats pour ce mot, c'est-à-dire 5 élèves ont su prononcer correctement le mot.</p>
--	---

tea :

<u>Classe A</u>	<u>Classe B</u>
-----------------	-----------------

22 élèves sur 26 ont eu une bonne prononciation tandis qu'à l'évaluation diagnostique il y avait 14 élèves sur 26.	Aucun élève n'a réussi à prononcer le mot correctement, or à l'évaluation sommative 17 élèves sur 18 l'ont correctement prononcé.
--	---

2.4 - Analyse des résultats

2.4.1 - Analyse de l'évaluation diagnostique

Une fois l'évaluation diagnostique réalisée par tous les élèves, nous avons majoritairement remarqué que les mêmes erreurs faisaient surface dont la principale est le calque : les élèves lisent alors les mots en anglais comme s'ils faisaient face à des mots de la langue française et procédant alors par analogie concernant les sons à produire. Les mots transparents, diphtongues ou même triphongue sont également prononcés à la française.

De plus, certains sons qui n'existent pas en français, notamment le son /r/ en anglais est souvent prononcé par les élèves comme en français. Il en est de même pour le phonème /θ/ du mot "thirsty" : l'apprenant l'a associé au /t/ français lors la réalisation. Les élèves ne considèrent pas que le graphème -th anglais forme un son particulier et ils ont donc pu prononcer ce mot /tɪrɪsti/ou encore/tɪrɪsti/. La maîtrise de certains mots (pancake, milk, coffee et toast) peut s'expliquer par le fait que ce sont des mots que les élèves ont rencontrés quotidiennement (à la maison, au supermarché, à l'école).

Le constat observé à la suite de cette évaluation met en lumière une carence concernant la prononciation des mots en anglais chez les élèves. Notre expérimentation, comptant 4 séances au total, a eu par conséquent la bonne prononciation de cette liste de mots pour gageure.

2.4.2 - Analyse évaluation sommative

L'évaluation faite en fin de l'expérimentation nous a permis d'observer les progrès réalisés par les élèves. On peut noter que les mots où les élèves ont réalisé des progrès sont des mots auxquels nous avons fait une ressemblance des sons avec le créole et le français.

En général, la marque du pluriel est souvent oubliée (mushrooms, beans, pastries) cependant, il est ajouté quand il n'y en a pas par exemple sausage. L'origine de l'oubli de la marque du pluriel réside dans le fait qu'en français elle est muette. Lors de cette évaluation sommative, nous avons noté une attitude différente de la part des élèves par rapport à la première évaluation. En effet, ils paraissaient plus confiants et se corrigeaient lorsqu'ils estimaient avoir mal prononcé, illustration d'une prononciation intériorisée de ces mots en anglais.

2.4.3 - Interprétation

Hypothèse 1

Le transfert des compétences linguistiques issues des langues maternelles parlées par nos élèves favoriserait l'apprentissage de l'anglais et l'acquisition de sa prononciation.

Nous nous sommes concentrés sur la correspondance des sons pour faire du lien entre les langues maternelles des élèves. Celle-ci s'est effectuée en français afin d'avoir une meilleure compréhension de l'activité. Les élèves ont su faire le lien entre leurs langues maternelles et la langue vivante étrangère cible. Les échanges entre maîtres et élèves se sont effectués a minima dans deux langues durant les séances. Les passations de consignes et l'introduction des structures grammaticales se sont faites en anglais par l'enseignant(e). Nous avons pu voir les élèves reformuler, expliquer ce qui avait été dit dans leur(s) langue(s) maternelle(s) à savoir en français ou en créole. C'est ainsi que l'enseignant(e) a pu s'assurer de la bonne compréhension de l'anglais. De plus, nous avons pu remarquer le fait que certains élèves traduisent à leurs camarades ce que l'enseignant(e) dit en anglais (consignes, questions posées aux élèves) pour leur permettre l'accès au sens. Par ailleurs, il est aussi à signaler le recours à la structure "*What's the English for... ?*" chez certains élèves désireux de connaître la traduction de certains mots connus en français inconnus dans la langue de Shakespeare.

Durant les séances et plus précisément pendant la phase de correspondance des sons dans les différentes langues, nous avons pu noter :

- Une participation active de la part des élèves et un intérêt particulier lors de la phase de correspondance, accompagnée d'une prise de parole plus importante venant des élèves timides ou ceux qui n'aimaient pas l'anglais.

Cette participation à la hausse pourrait alors se justifier par la prise en considération du créole et du français au sein de la séance de LVE, créant un climat propice et favorable aux apprentissages.

- Le recours à une autre langue que celles utilisées lors de nos séances pour retrouver des mots comme se prononçant comme *ham*, utilisé afin de mettre en lumière la prononciation du /h/ aspiré : l'enseignant(e) demandait aux élèves s'ils connaissaient une langue où le -h se prononçait puisqu'en créole et en français le -h restait silencieux.

Nous avons observé beaucoup d'appréhension à donner des exemples et au bout de quelques minutes une élève a proposé 'hamdoulillah' et 'halal' qui sont d'origine arabe. L'arabe est une langue potentiellement parlée et apprise par certains de nos jeunes apprenants (*famille, madrassa*).

- Découverte de nouveaux mots en langue créole, par exemple lors de la correspondance phonologique du mot 'boiled' : nous avons utilisé le mot 'charoy' que beaucoup ne connaissait pas. Les élèves créolophones ou non ont alors manifesté de l'intérêt à découvrir des mots utilisés en créole et d'en découvrir leur sens.
- Un intérêt de la part des élèves en ce qui concerne l'écriture des mots en créole : "pourquoi la fin de rougay se fait par -ay- ?"

Nous avons procédé à une didactique intégrée des langues recommandée par le "Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, Oser les langues étrangères à l'école" coordonnée par Chantal Manès-Bonnisseau. Nous nous sommes appuyés sur la langue maternelle (créole et/ou français) et la langue de scolarisation (français) pour établir des liens phonologiques avec l'anglais. Les élèves ont par conséquent pris conscience des ressemblances et des différences entre le créole, le français et l'anglais en cherchant les sons ressemblants. Le métalangage et l'intercompréhension permettraient donc l'expression de la compétence plurilingue par le biais du discernement/discrimination des sons dans le but d'acquérir une prononciation adéquate dans la langue cible avec le répertoire phonologique trilingue comme outil de référence. Après cela, nous les avons interrogés sur la compréhension de l'activité et certains ont répondu : *pour mieux prononcer, mieux apprendre*.

En fin d'expérimentation, nous avons donc distribué un questionnaire de 5 questions (voir annexe J). Les résultats à la dernière question (voir annexe K) où 33 élèves ont répondu positivement quant à l'utilisation du créole et/ou du français dans l'apprentissage de l'anglais provoque alors un changement d'opinion de la part des élèves après cette séquence. Cela étant

dit, ceux qui ne pensent pas utile l'apprentissage de l'anglais grâce à la langue créole, s'appuient sur la réception auditive : entendre leur camarade était pour eux un moyen de mémoriser la prononciation des mots. Par conséquent, chaque apprenant a son 'style d'apprentissage' que cela soit visuel (diaporama), kinesthésique (les jeux) ou auditif (interaction des pairs).

Hypothèse 2

Proposer des situations ludiques pourrait s'avérer être une stratégie à adopter pour permettre à nos apprenants d'acquérir une bonne prononciation.

Nous avons proposé à nos classes des situations variées (jeux, interaction orale) leur permettant d'être stimulées tout en effectuant un travail sur la mémorisation du vocabulaire. Les situations ludiques telles que 'Chinese Whispers' et 'Caterpillar game' ont globalement aidé les élèves pour la prononciation des mots. L'enseignant(e) a demandé aux élèves d'être attentifs afin qu'ils comprennent les conditions des jeux '*to get a point, I want the words in order with the good pronunciation*', cela a favorisé une écoute active, car tous les élèves avaient un rôle à jouer. Lors du jeu *Chinese Whispers* nous avons pu constater dans nos deux classes une attitude active et motivante de la part des élèves. Cependant, nous constatons que les élèves en difficulté décrochent, car ils ne comprennent pas ce qui est dit ou alors ils n'aiment pas cette langue. Cependant, malgré les différences de niveaux et l'hétérogénéité entre les élèves, ces derniers sont dans l'attente de recevoir le mot de la part de leur camarade afin de prononcer le mot correctement à leur tour. Cet observable rejoint l'idée de Y. Rolland qui soutient le fait que le mouvement est enclenché par la pensée. Celui-ci permet une concentration de la part des apprenants.

Il est à noter que ce sont des jeux de règles, comme l'a établi Piaget, les élèves devaient intégrer, comprendre et respecter les consignes pour le bien-être du groupe.

De plus, il est aussi à signaler le fait que les élèves se sont fortemententraîdés pour réussir à obtenir leurs points : nous avons alors eu l'occasion d'observer des allers-retours entre les élèves dans le but de vérifier la bonne prononciation et l'ordre des mots. Les situations ludiques mises en place ont alors donné lieu à un espace d'interaction entre les élèves dans lequel des échanges constructifs ont été produits. Nous avons vu s'établir entre eux une coopération qui s'est manifestée de deux façons : d'abord en signalant le fait que le mot a mal

été prononcé puis en proposant une correction. Les élèves ont ainsi pris le temps de s'entraider, et cela, dans le but de gagner en tant qu'équipe, ce qui a provoqué un enrôlement dans la tâche, un engagement de leur part axé sur la réception et la prononciation du mot et enfin une attention et participation active.

C'est ainsi que, comme nous le montrent les travaux de Vygotski, la dimension sociale a été favorisée dans cet espace grâce aux différents échanges effectués. Cela témoigne que l'influence des pairs joue un rôle important dans l'apprentissage. Vygotski parle alors de socio-constructivisme. Cette attitude témoigne alors d'un esprit d'équipe très présent lors de ce jeu marqué par une intime volonté de réussir et de faire réussir les autres. L'émulation entre pairs et la kinesthésie permettraient alors d'atteindre l'objectif visé par le jeu avec le mimétisme pour illustration. En effet, nous nous sommes inspirés des recommandations d'Eduscol afin d'utiliser des situations ludiques pour notre séquence.

Ainsi, la mémorisation des mots de vocabulaire s'est faite durant les situations ludiques dans un premier temps qui a par la suite été investi lors des deux interactions orales proposées.

La première s'est faite en séance 1, l'enseignant(e) demandait alors aux élèves 'Do you like...?' et écrivait la structure au tableau. Les élèves avaient tendance seulement à répondre par le vocabulaire, donc l'enseignant(e) reprenait l'élève et lui demandait de répéter la structure grammaticale 'Yes, I do like...' ou 'No, I don't like...'. Puis la deuxième interaction orale s'est faite à la séance 3, lors de celle-ci les élèves devaient récolter des informations au sujet de leur camarade et leur demander 'What do you prefer for breakfast?' (voir annexe I). L'enseignant(e) s'est rendu(e) dans chaque groupe pour écouter la conversation des apprenants. Nous avons constaté que les élèves demandaient d'autres mots de vocabulaire tels que : thé au lait, fromage, beurre de cacahuète. Par la suite, chaque élève devait partager avec la classe ce qu'il préfère et ce qu'il n'aime pas, mais également ce que leur camarade préfère au petit-déjeuner et ce qu'il n'aime pas. Nous avons pu observer que les élèves ont fait des efforts afin d'employer les structures grammaticales durant la deuxième interaction orale.

Hypothèse 3

Un apprentissage décloisonné de la LVE pourrait contribuer à une meilleure fixation du vocabulaire et à la consolidation de la prononciation, nous nous appuyerons ainsi sur les rituels.

Les rituels du début de matinée se sont déroulés en anglais en utilisant la langue quotidiennement afin de faire le point sur l'humeur des élèves, la date du jour, les présences et absences du jour puis établir la liste des élèves de la classe mangeant ou non à la cantine. Au début de l'utilisation des rituels, les élèves donnaient les réponses directement sans faire de phrases. Ils attendaient également que l'enseignant(e) lise d'abord la question avant de se lancer. Nous avons pu observer une évolution des élèves au fil des séances concernant leurs attitudes concernant la formulation de leurs réponses. Au fur et à mesure de l'avancée de notre expérimentation, les élèves ont commencé à assimiler les questions et phrases de réponses attendues, et passent d'une posture d'attente passive à une réelle mise en activité. De plus, ils produisent un effort de prononciation en essayant de dire les phrases du mieux qu'ils peuvent, même s'ils sont toujours dans l'attente de l'approbation de l'enseignant(e). Cette attente démontre alors plutôt une volonté d'avoir sa prononciation validée ou de se faire corriger par l'enseignant(e). Par ailleurs, la présence d'activités ritualisées et ritualisantes a permis la prise de parole d'un plus grand nombre d'élèves, du fait de l'aspect répétitif des différentes activités présentées, tout en offrant un climat serein et bienveillant, propice à l'entraînement et à la mémorisation.

De plus, c'est en remarquant la difficulté des élèves face aux chiffres/nombres lors de la date que nous avons décidé de travailler précisément sur ce point-là. En effet, la régularité des rituels a favorisé la mémorisation et la bonne prononciation des nombres. Cet aspect permet de renforcer l'idée de décloisonnement de la matière et donc de transférer des connaissances d'une discipline à une autre. Ainsi, nous avons présenté à nouveau le lexique concernant les nombres et introduit le vocabulaire pour les différents champs opératoires tels que : '*plus*' pour l'addition, '*minus*' pour la soustraction, '*times*' pour la multiplication et '*divided by*' pour la division. Nous avons également travaillé sur les numéros de téléphone et leur copie en proposant des numéros de téléphone locaux (numéro de l'école) et étrangers (Île Maurice, Australie).

Après l'analyse des bilans, les retours des élèves sur ces activités sont :

- Cela m'a aidé à reconnaître les chiffres en anglais
- Le fait de voir tous les jours, je finis par les connaître par cœur
- J'ai progressé dans la prononciation des chiffres

Ils ont donc utilisé la langue anglaise en dehors de la matière elle-même. Ce réinvestissement de la langue anglaise à travers les mathématiques a suscité de l'engouement

chez les élèves, demandeurs de ce genre d'activités. Cet engouement est alors la manifestation de l'intérêt qu'ils portent pour ces activités décloisonnées et la preuve qu'ils sont capables de transférer certaines connaissances acquises en français dans une langue vivante étrangère. Cela montre également l'avantage et l'utilité de faire vivre l'interdisciplinarité et le plurilinguisme au sein de sa classe. Il serait aussi intéressant de signaler l'importance d'une activité telle que la dictée de mots et de nombres dans le processus de mémorisation chez l'apprenant qui lui a permis de le mettre en contact régulier avec le vocabulaire à maîtriser afin de réinvestir le lexique appris et l'orthographe des mots apparenté au petit-déjeuner par la reconnaissance et lien effectué entre la graphie et la phonie.

CONCLUSION

Cette humble recherche vérifie nos hypothèses et répond à notre question, mais ne les valide pas entièrement, l'échantillon étant réduit à deux classes uniquement. Pour confirmer ces hypothèses, il faudrait alors étendre ce dispositif et le proposer lors de nos futures prises de classes pour mettre ces résultats en perspective et vérifier l'utilité du dispositif.

Notre recherche s'est axée sur l'amélioration de la prononciation de nos élèves en utilisant la ressemblance des sons entre le créole, le français et l'anglais. Pour cela, nous avons mis en place une séquence sur les petits-déjeuners et avons exploité le vocabulaire autour de ce thème. L'entrée culturelle et la comparaison des différents petits-déjeuners ont offert aux élèves la possibilité d'élargir leurs connaissances. Ainsi, nous avons élaboré notre recherche dans le but de faire le lien entre les langues parlées par nos élèves pour améliorer leur apprentissage en anglais.

Nous nous sommes donc concentrés dans nos recherches sur des diphtongues et certains phonèmes et avons établi une liste de mots à exploiter durant notre séquence. Cependant, pour certaines diphtongues, nous n'avons pas trouvé d'équivalences comme : /əʊ/, /iə/. De plus, cette liste de mots étant restreinte, nous n'avons pas eu la possibilité de vérifier si nos élèves sont capables de transférer les connaissances apprises sur d'autres mots. Néanmoins, nous avons noté des remarques de la part des élèves : certains élèves ont en effet perçu au fil des séances des ressemblances phonologiques entre les mots étudiés en anglais. Ainsi, le mot *smoothie* leur a fait penser au mot *mushrooms* et ils ont établi qu'ils avaient tous les deux le même son /u:/. En somme, nous avons noté grâce aux évaluations sommatives de nets progrès de la part de nos élèves concernant les mots vus pendant la séquence. Nous avons également pu constater à travers les séances que les élèves étaient investis lors des activités des rituels et dans les jeux proposés.

Nous avons par ailleurs porté beaucoup d'attention et de recul sur notre pratique. Nous avons pris le temps de réfléchir sur notre future pratique en tant qu'enseignant. Nous avons noté par exemple, un intérêt de la part des élèves quant à la recherche de vocabulaire dans les deux langues - ainsi, il a été intéressant pour nous d'imaginer une approche didactique différente. L'interdisciplinarité nous a paru comme un levier utile pour décroiser l'apprentissage des élèves. Nous aurions pu ainsi profiter d'une séance

d'histoire, à un autre moment de l'année, afin de faire découvrir aux élèves l'évolution des cultures, des modes de vie et du langage. L'étymologie et l'évolution du vocabulaire peuvent ainsi être observées en classe dans une séance de français puis en histoire. En procédant de cette façon, l'enseignant peut amener les élèves à lier leurs connaissances et à transférer leurs compétences.

Les rituels, que nous avons utilisés comme outil pédagogique, devront être élaborés pour permettre aux élèves de réinvestir les connaissances apprises et de les approfondir. Concernant le jeu, celui-ci a été une source de motivation et d'un fort engagement de la part des élèves. C'est un outil d'apprentissage qui a favorisé la mémorisation du vocabulaire tout en permettant aux élèves d'agir activement sur leurs apprentissages. Nous avons noté que l'émulation entre pairs, l'esprit d'équipe ainsi que la volonté de bien faire se sont matérialisées pendant les jeux par la tentative d'une bonne prononciation pour gagner. Ainsi, allier le rituel et le jeu peut s'avérer être de potentiels leviers autorisant l'acquisition d'une bonne prononciation en anglais.

Afin de développer une conscience plurilingue chez nos apprenants, nous avons utilisé deux langues dans le but d'en apprendre une autre. Cependant, pour réellement faire valoir le plurilinguisme, il aurait été plus intéressant de mettre d'autres langues en valeur. En effet, grâce au contexte multilingue de La Réunion, nos apprenants possèdent des bagages culturels riches et variés qu'il nous faudrait exploiter. Toutefois, nous ne possédons pas les compétences linguistiques pour mener notre recherche à utiliser ces langues (shimaoré, malgache). C'est pourquoi il est essentiel pour un enseignant de se former tout au long de sa carrière afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Nous avons également constaté que les élèves avaient leurs limites concernant leurs propres langues : ils semblaient avoir peur de partager leurs connaissances durant la séquence. Ainsi, c'est à nous, enseignant, de fournir un climat de confiance permettant à nos élèves de faire le lien entre les différentes langues de la classe. Ceci pourrait aider à revaloriser les langues parlées par nos apprenants et par la même occasion consolider les profils langagiers de nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Albany, J. (1974). *P'tit glossaire : le piment des mots créoles*. Éditions Hi-Land.
- Amigues, R. Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Assemblée Nationale. (1998). *Proposition de loi modifiant la loi n° 51–46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux*.
<https://www.assemblee-nationale.fr/11/pdf/propositions/pion1170.pdf>
- Bavoux, C. (2003). Fin de la “vieille diglossie” réunionnaise ?. *Glottopol, Anciens et nouveaux plurilinguismes*, (2), pp.29-39. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-03543388>
- Beaucamp, J. (2008). Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (3), 1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2852>
- Beaumont, B. S., Menou, S. M., Merlet, S. M., & Madamour, L. M. (2018–2021). *Laboratoire du plurilinguisme - Le CECRL et la compétence plurilingue*. Laboratoire Du Plurilinguisme.
<https://sites.google.com/view/ae-fe-plurilinguisme/enseigner-en-contexte-biplurilingue/le-cecrl-et-la-comp%C3%A9tence-plurilingue>
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Revue Synergies Chili* (3) 21-27 <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Boskin A., Campo A., Sauvage S. (2021). *Des rituels pour assurer le passage enfant-élève*. Edipro
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Cadet, L., Remy-Thomas, F. & Tellier, M. (2006). *Spirale, Revue de recherches en éducation*, (38), pp.37-52. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1268>

- Cavalli, M. (2005). *Extrait Éducation bilingue et plurilinguisme des Langues : Le cas du Val d'Aoste*, (1). Didier-CREDIF. <http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/cavallididintegr.pdf>
- Chamberlain, G., Provost, G. (1957). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presse de l'Université du Québec. <https://books.google.com/books?id=WdOiIjJeVq0C&lpg=PR3&dq=Aristote%2C%20Platon%20et%20Quintilien%20et%20les%20jeux%20dans%20l'apprentissage&lr&hl=fr&pg=PR6#v=onepage&q&f=false>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ?. *Etude de linguistiques appliquées*. (98).
- Degache, C. (2021). Pour une pédagogie de l'alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, consulté le 11 octobre 2021. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9208>
- Delpy, F. (2006). Les langues à l'école. *Spirale. Revue de recherches en éducation*(38), 3-10. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1265
- Euzet, C & Kerlogot, Y. (2021). *Rapport sur l'enseignement des langues régionales*. République française. https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2021/07/rapport_enseignement_des_langues_regionales.pdf
- Fioux, P. (2001). *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue : l'expérience de La Réunion* (Apprentissages). Éditions Karthala Université de La Réunion.
- Forlot, G. (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française, *Éducation et sociétés plurilingues*, (38), 73-86. <http://journals.openedition.org/esp/554>

- Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. De l'état des lieux à la réinterprétation des approches didactiques 'mono' des Instructions Officielles. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J-F. de Pietro & C. Perregaux (dirs.) *Éveil aux langues et approches plurielles* (pp.57-73). L'Harmattan.
- Forlot, G. & Beaucamp, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 149, 77-92. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0077>
- Gauvin, A., Roux, V. (2011) . Koz ek la lang kréol rényon. *Nout Lang, an-parmi bann lang kréol*, (2) .
<https://web.archive.org/web/20171118060114/http://lofislalangkreollarenyon.re/wp-content/uploads/2015/07/expo2011.pdf>
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire *Repères. Langues vivantes et français à l'école*, (6), 41-56. http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=262
- Hoarau, A. S. (2020). *Vers une accommodation de la phonologie de l'anglais dans un contexte multilingue au collège : une gageure didactique*. [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. Hal. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03351432>
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Armand Colin.
- Keymeulen, R. (2019). *Gardner et sa théorie*. Intelligence multiples. Consulté le 30 mars 2022 sur <https://www.intelligences-multiples.org/>
- La Borderie, R & Gerbeau, C. (1996). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Nathan Pédagogie.
- Langevin, V. (2014). *L'approche kinesthésique dans l'apprentissage de la grammaire anglaise* [Mémoire, Université d'Angers]. Dune. <https://dune.univ-angers.fr/fichiers/20071340/20142MEFLL2148/fichier/2148F.pdf>
- Leclerc, J. (2022). Créole. *L'aménagement linguistique dans le monde*. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html>

Ledegen, G. & Simonin, J. (2010). Médias et pratiques langagières à La Réunion : accélérateur sociolinguistique et diglossie en sourdine. *Glottopol, Nouveaux médias et dynamiques des langues dans l'espace francophone*(14), 104-116. <https://hal.univ-rennes2.fr/hal-01936706>

Maisonneuve, J. (1998). *Les conduites rituelles*. Que sais-je ?.

Marquié-Dubié, H. Alban-Arrouy, J., Marchesan, I., et Schitt, P. (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. Montpellier : Académie de Montpellier - CRDP. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/142834/142834-25211-32093.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2006). *Bulletin officiel n° 23 du 8 juin 2006*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2013). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2015). *Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.(2015) *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* . https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2016) *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>

- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etraangeres>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771
- Monjo, P. & Peix, R. (2014). Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques. *Tréma*, (28), 1-5. <https://doi.org/10.4000/trema.3162>
- Monteil, C. (2010). Le créole encore très largement majoritaire à La Réunion. *Revue économie de La Réunion*, (137), 4-6. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1292364>
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Hatier Didier CREDIF.
- Piaget, J. (1945). La classification des jeux, et leur évolution à partir de l'apparition du langage. Dans Piaget, J. *La formation du symbole chez l'enfant*. (pp.110-153). https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP45_FdS_chap5.pdf
- Pineau, E. (2013). *L'utilisation de la compétence phonologique dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire*. [Thèse de doctorat, IUFM Université de Nantes]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00992758>
- Raby, F. (2006). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* (Delasalle Dominique, Tome 1) L'Harmattan.
- Rodrigue, L., (2017). L'enfance selon Aristote. *Revue des Etudes Grecques*. 130(2). https://www.persee.fr/doc/reg_0035-2039_2017_num_130_2_8531
- Rolland, Y. (2014). *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et la perspective actionnelle*. Université de la Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines.

- Rolland, Y. (2011). La mémorisation phonologique précoce de l'anglais : un atout pour l'apprentissage tout au long de la vie ? 1. Introduction. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2249>
- Rolland, Y. (2013, 7-9 novembre). L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues [Colloque]. OSOI Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien, Saint-Denis (La Réunion). <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01167437>
- Roustan, A. La kinesthésie en EILE. *Expressions*. (10), pp.121-138. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406046>
- Taylor, A, & Manes-Bonnisseau, C. (2018, septembre). *Proposition pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>
- TV5MONDE info. (2021, 1 juin). *À La Réunion une école maternelle en français et en créole* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_KshKsE5S_8
- Vauthier, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers Pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/un-mode-d-apprentissage-efficace/>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, *Tréma*, (28), 5-16. <https://doi.org/10.4000/trema.246>
- Vingadessin, N. (2014). Apprentissage de l'anglais en milieu diglossique réunionnais. *Actualités de la recherche en Sciences de l'Éducation dans l'océan Indien*. 91-95. HAL. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01910867/document>

Tables des annexes

Annexe A : Questionnaire de départ élève	61
Annexe B : Graphiques représentant les résultats du questionnaire n°1	63
Annexe C : Grille utilisée lors de l'évaluation diagnostique	66
Annexe D : Séance 1 - English Breakfast	67
Annexe E : Séance 2 - American Breakfast	69
Annexe F : Séance 3 - French/Creole Breakfast	71
Annexe G : Séance 4 - Réinvestissement	73
Annexe H : Retranscription du tableau rempli avec les élèves lors de la trace écrite	74
Annexe I : Interaction orale de la séance 3	75
Annexe J : Questionnaire sur le bilan des séances	76
Annexe K : Graphique représentant la question 5 du bilan sur les séances	77
Annexe L : Grille d'observation	78

Annexe A : Questionnaire de départ élève

1. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison?

.....

2. a) Quelle(s) langue(s) tes parents utilisent-ils avec toi ?

.....

b) A quelle fréquence ? Tous les jours Souvent Rarement Jamais

3. Quelles sont les langues que tu entends autour de toi ?

.....

4. Qui t'a « introduit » à ces langue(s) ?

ta famille l'école amis autre, précisez :

.....

5. Depuis combien de temps fais-tu de l'anglais ?

.....

6. Est-ce que tu as déjà entendu de l'anglais hors de l'école ? Oui Non

Si oui, dans quel contexte ?

.....

.....

7. As-tu déjà visité un pays où on parlait anglais ? Oui Non

Si oui, où et quand ?

.....

.....

8. Lis-tu des magazines en anglais ? Oui Non

9. As-tu déjà regardé un film/dessin animé/série en anglais ? Oui Non

10. Ecoutes-tu de la musique anglaise ? Oui Non

11. Selon toi, as-tu un bon accent en anglais ? Oui Je me débrouille Non

12. D'après toi, quelle est ta plus grande difficulté en anglais ?

.....

.....

.....

13. Es-tu à l'aise en français ?

Très à l'aise Assez à l'aise J'ai quelques difficultés Pas à l'aise

14. Es-tu à l'aise pour prendre la parole en classe ?

Très à l'aise Assez à l'aise J'ai quelques difficultés Pas à l'aise

15. Es-tu à l'aise pour prendre la parole en anglais ?

Très à l'aise Assez à l'aise J'ai quelques difficultés Pas à l'aise

Précise les éléments qui t'ont amené à cocher l'une de ses réponses.

.....
.....
.....

16. Y-a-t-il des mots qui se ressemblent en anglais et en français selon toi ?

Oui Non

17. Parles-tu le créole ? Tout le temps Souvent Un peu Jamais

18. Comprends-tu le créole ? Très Bien Assez bien Un peu Pas du tout

19. Le créole est-il important pour toi ? Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.

20. D'après toi, serait-il plus facile d'apprendre l'anglais grâce au créole ?

Oui Non

21. Penses-tu qu'il y a des ressemblances entre la langue anglaise et le créole ?

Oui Non

22. Es-tu motivé à apprendre d'autres langues ? Oui Non

Si oui, quelles sont-elles ?

.....
.....

Annexe B : Graphiques représentant les résultats du questionnaire n°1

Figure 1

Graphique représentant les réponses à un questionnaire (2022).

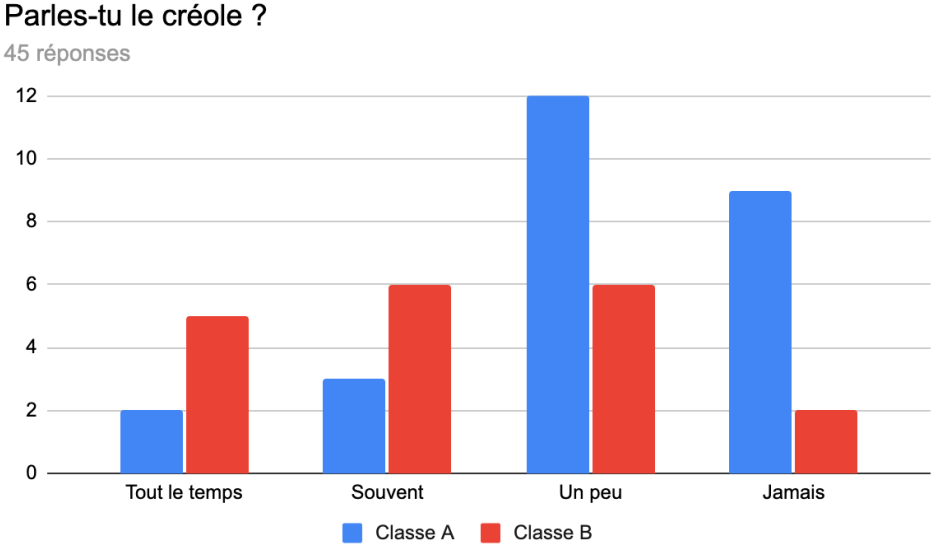


Figure 2

Graphique représentant les réponses d'un questionnaire (2022).

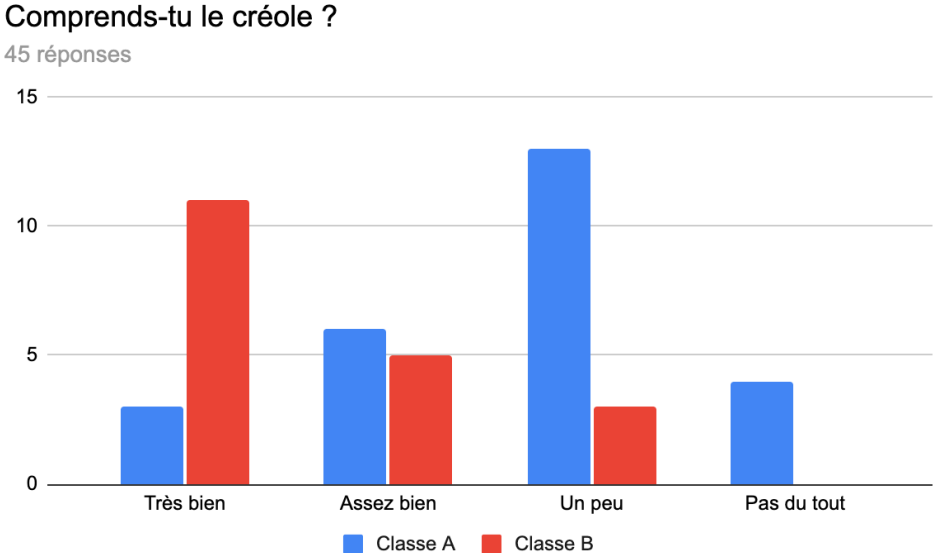


Figure 3

Graphique représentant les réponses à un questionnaire (2022)

Le créole est-il important pour toi ?

45 réponses

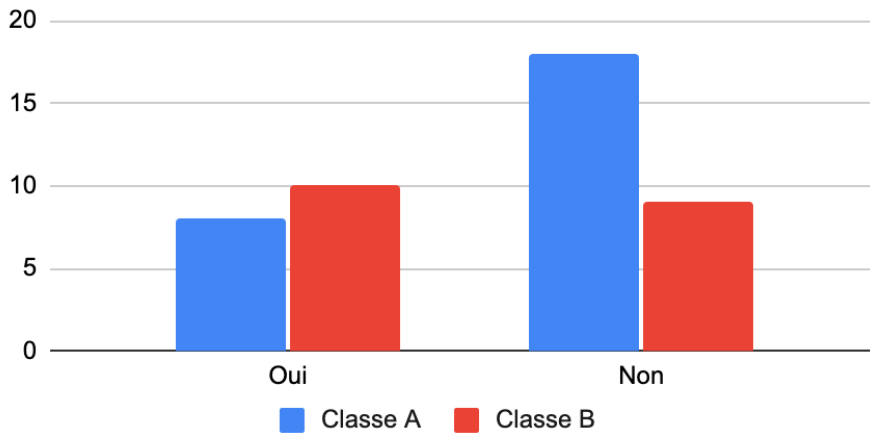
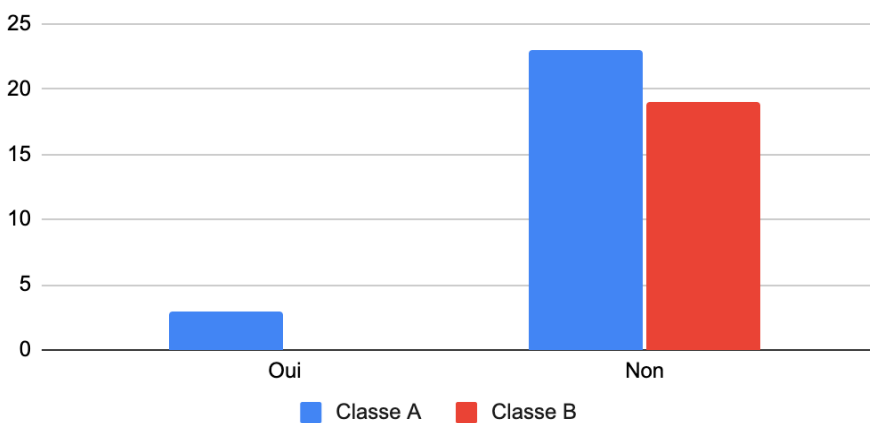


Figure 4

Graphique représentant les réponses à un questionnaire (2022).

D'après toi, serait-il plus facile d'apprendre l'anglais grâce au créole ?

45 réponses

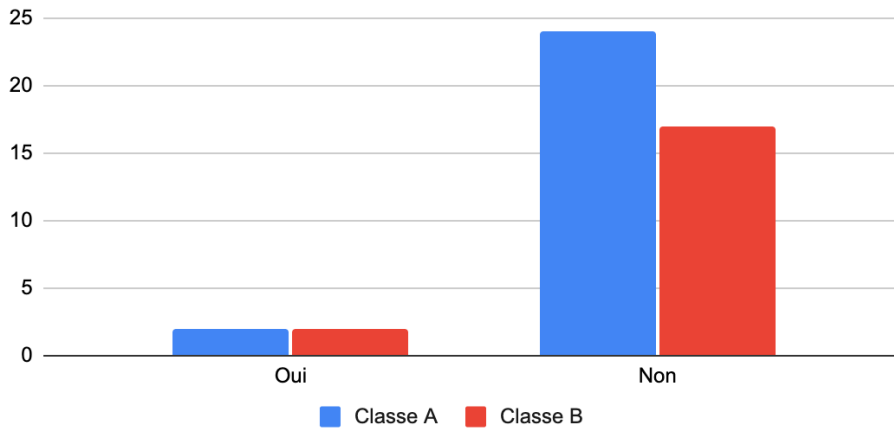


Figures 5

Graphique représentant les réponses à un questionnaire (2022).

Penses-tu qu'il y a des ressemblances entre l'anglais et le créole ?

45 réponses



Annexe C : Grille utilisée lors de l'évaluation diagnostique

Bonne = pas d'erreur de prononciation ; Moyenne = erreur sur une partie du mot ;
Insuffisante = décodage en français

Prononciation Mots	Bonne	Moyenne	Insuffisante
tomato /tə'mɑ:təʊ/			
sausage /sɒsɪdʒ/			
juice /dʒu:s/			
cereals /sɪəriəls/			
honey /'hʌni/			
jam /dʒæm/			
beans /bi:nz/			
mushrooms /'mʌʃru:mz/			
sweet /swi:t/			
salty /'sɔ:lti/			
pancake /'pæŋkeɪk/			
thirsty /'θɜ:sti/			
toast /təʊst/			
pastries /'peɪstrɪz/			
bread /bred/			
sugar /'ʃʊgə/			
rice /raɪs/			
tea /ti:/			
coffee /'kɒfi/			
milk /mɪlk/			

Annexe D : Séance 1 - English Breakfast

Anglais	
<u>Titre de la séance</u> : English breakfast	<u>Durée prévue</u> : 30'
Compétence linguistiques	
<p>Grammaire : <u>énoncé actif</u> : Do you like ? Yes, I do like... /No, I don't like ... <u>énoncé rebrassé</u> : What is it ? It is...</p>	
<p>Lexique : actif: fried eggs - mushrooms - salty - tea (a cup of) - juice, eggs - tomatoes - bacon - jam - sausage(s)</p>	
<u>Attendus de fin de cycle:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples. - L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement 	
<u>Objectif(s)</u> opérationnels :	
<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un modèle oral (répéter - répondre aux questions) 	
<u>Matériel</u> :	
Vidéoprojecteur	Ordinateur
Feuille : for breakfast	
Les phases	Déroulement et consignes
Phase d'accroche	<p><i>Today we are going to talk about the English breakfast. Remember ?</i> *projeter l'image du english breakfast* → <i>What do you see ?</i> Réponse attendue : eggs, baked beans, mushrooms, bacon, toast → <i>Listen and repeat (l'enseignant écrit les mots autour de l'image)</i></p>

<p>Mise en activité</p>	<p>Écrire les mots vus sur l'image au fur et à mesure au tableau.</p> <p>Puis je prendre mot par mot souligner le son et demandé à un élève de le répéter le mot et leur demander s'ils peuvent trouver un mot en français ou créole ou il y aurait un son similaire.</p> <p>→ Lien entre les sons anglais et français/créole :</p> <p>/n/ → sausage(s) - sosis / makot (kréol) - saucisse</p> <p>/u:/ → mushrooms - bambououk (kréol) - mouche (français)</p> <p>/i:/ → tea (a cup of) - ti fiy - fille (français)</p> <p>/aɪ/ → fried eggs - rougail - (kréol) - ail (français)</p> <p>/eɪ/ → bacon - zorey (kréol) - abeille (français)</p> <p>/dʒ/ → jam - djembé (kréol)</p> <p>Interaction orale : tableau - do you like ?</p> <p>→ <i>Let's play a game, the Chinese whispers, it is like 'téléphone arabe'</i></p> <p>Chinese whispers : Faire 2 équipes et donner une liste (5 mots), l'équipe qui donnera les mots correctement prononcés gagne.</p>
-------------------------	---

Annexe E : Séance 2 - American Breakfast

Anglais	
<u>Titre de la séance</u> : The American Breakfast	<u>Durée prévue</u> : 30'
Compétence linguistiques	
Grammaire énoncé rebrassé : Do you like ... ? Yes, I do / No, I don't.	
Lexique actif : scrambled egg - pancake - avocado - toast - yogurt - ham- smoothie - coffee - to be thirsty	
<u>Attendus de fin de cycle</u> :	
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples. - L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement 	
<u>Objectif(s) opérationnels</u> :	
Mémoriser le vocabulaire et reproduire les sons grâce au répertoire trilingue	
<u>Matériel</u> :	
Ordinateur (diapo)	Feuille pour le répertoire
	Jeux de cartes
Les phases	Déroulement et consignes
Phase d'accroche	<p><i>Do you remember what we did yesterday ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - The English breakfast <p>What was the words :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cup of tea ; bacon ; fried eggs ; jam ; toasts ; mushrooms ; sausages ; orange juice ; baked beans

<p>Mise en activité</p>	<p><i>Today, we are going to see the American breakfast. Some foods look like the English breakfast.</i></p> <p><i>*projeter l'image du breakfast* What is it ? show an item. Repeat after me.</i></p> <p>Remplir le répertoire mot par mot.</p> <p>Lien entre les sons anglais et français /créole :</p> <p>/ə/ → yogurt – aveu</p> <p>/ð/ → smoothie – zarab (proche du son z) – position</p> <p>/ə/ → avocado - aveu (français)</p> <p>/e_/ → bread – brède – zèbre</p> <p>/eɪ/ → pancake – abeille – zorey</p> <p>/i/ → honey</p> <p>/θ/ → thirsty : feutre- coiffeur</p> <p>/h/ → ham – halal (mot emprunter l'arabe)</p> <p>Let's play a game : The Caterpillar Game</p> <p><i>Listen carefully , there are 4 pupils in a team. You have to put the card in order. Example : first i say ' smoothie ' ' pancake ' → you put the 'smoothie card first' then 'pancake'</i></p>
-------------------------	---

Annexe F : Séance 3 - French/Creole Breakfast

Anglais	
<u>Titre de la séance</u> : The French and Creole breakfast	<u>Durée prévue</u> : 30'
Compétences linguistiques	
Grammaire :	
<u>énoncé actif</u> : What do you prefer for breakfast ? For breakfast, I prefer ... / he prefers	
Lexique :	
<u>actif</u> : sugar, chocolate powder, pastries 'pain au chocolat & croissant', fruits (orange, banana, pear, apple, kiwi), boiled egg, cod (morue), fried rice, bread	
<u>Attendus de fin de cycle</u> :	
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples. - L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement 	
<u>Objectif(s)</u> opérationnels :	
Dialoguer pour échanger / obtenir des informations sur ses camarades.	
<u>Matériel</u> :	
Vidéoprojecteur	Ordinateur
	Feuille for breakfast friend
Les phases	Déroulement et consignes
Phase d'accroche	Do you remember what we did ? <ul style="list-style-type: none"> - The American breakfast What's the English for: champignon ? j'ai soif ? confiture ? avocat ?

<p>Mise en activité</p>	<p>Today, we are going to see the American breakfast. Some foods look like the English breakfast.</p> <p>*projeter l'image du breakfast* What is it ? show an item. Repeat after me.</p> <p>Remplir le répertoire mot par mot. Lien entre les sons anglais et français /créole :</p> <p>/aʊ/ → chocolate powder - aou (kréol)</p> <p>/ɪ/ → milk - bourik (kréol) -</p> <p>/eə/ → pear- paire (français)</p> <p>/ɒ/ → coffee + orange (fruit) + cod- akoz (kréol)</p> <p>/ɔɪ/ → boiled egg - charoy (kréol)</p> <p>/aɪ/ → rice</p> <p>Interaction orale :</p> <p>Create your perfect breakfast, choose 3 foods and 1 drink</p> <p>Ask 3 friends about their perfect breakfast by asking the questions :</p> <p>What do you prefer for breakfast ? What don't you like ?</p>
-------------------------	---

Annexe G : Séance 4 - Réinvestissement

Anglais	
Compétences linguistiques	
Lexique : <u>actif</u> : sugar, pastries, fruits, bread, pear, salty, sucré	
<u>Attendus de fin de cycle</u> : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples. - L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement 	
<u>Objectif(s)</u> opérationnels :	
Mobiliser des connaissances lexicales	
<u>Matériel</u> : aucun matériel nécessaire	
Les phases	Déroulement et consignes
Phase d'accroche	Today, I will see if you have memorised the vocabulary and the pronunciation of the words. I start with, what's the English for pain? sucre ? poire ? fruit ? salé ? sucré?
Mise en activité	Let's play the Chinese Whispers game. <u>Classe A</u> Honey – pastries – bread – mushrooms Avocado – fruit - pancake – tomato Tea – jam – ham – salty – smoothie Sausage – beans – sugar -coffee <u>Classe B</u> bread - tea - beans - honey - pancake - fork - spoon - mushrooms - tomatoes - juice - toast - milk - smoothie - rice - bacon - sausages - cereals - knife - jam - plate -

Annexe H : Retranscription du tableau rempli avec les élèves lors de la trace écrite

Anglais	Créole	Français
coffee, sausage	zordi	corbeau
mushroom	babouk , louquer	clou
salty	somen	sol
bread	brède	zèbre
smoothie	zanana	
thirsty		coiffeur
sugar	chouchou	chou, chaud
milk	bourik	village
avocado toast		aveugle, avenir
yogurt	yab	oeil
jam, juice	djembé	adjectif
fried egg	rougay/rougail	ail
boiled egg	charoy	
pear		paire, père
pancake, bacon, pastries	zorey	abeille
chocolate powder	aou	paw
honey, ham		halal (emprunt à l'arabe)

Annexe I : Interaction orale de la séance 3

My perfect breakfast :

For breakfast I prefer

-
-
-
-

I don't like :

-
-

My friend's perfect breakfast :

For breakfast, my friend prefers

-
-
-
-

She/He doesn't like :

-

Annexe J : Questionnaire sur le bilan des séances

Bilan sur les séances d'anglais

1. Qu'as-tu pensé des séances sur les différents petits-déjeuners ?

.....
.....
.....

2. As-tu aimé les activités en début de journée ?(noter un numéro de téléphone en anglais faire des calculs en anglais la dictée de nombres, la dictée de mots) **Justifie ta réponse.**

.....
.....
.....

3. Les jeux t'ont-ils permis de mieux t'entraîner sur la prononciation des mots ? **Justifie ta réponse.**

.....
.....
.....

4. Est-ce que la correspondance des sons entre les différentes langues t'as aidé à mieux prononcer les mots en anglais ? (ex: **ba**con, **pa**stries : **zorey** (créole) / **abeille** (français)

.....
.....
.....

5. D'après toi, serait-il plus facile d'apprendre l'anglais grâce au créole et/ou français ?

OUI

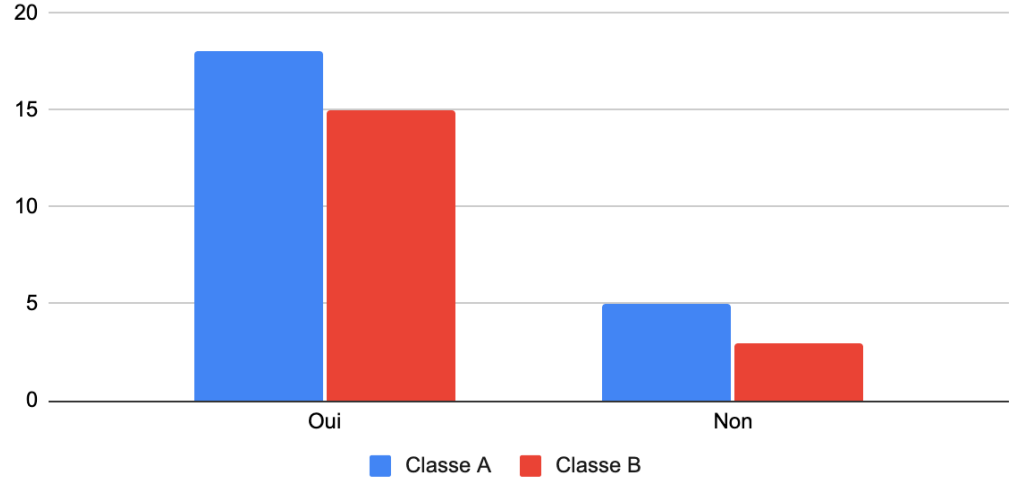
NON

Annexe K: Graphique représentant la question 5 du bilan sur les séance

Figure 6
Graphique représentant les réponses à un questionnaire (2022)

D'après toi, serait-il plus facile d'apprendre l'anglais grâce au créole et/ou français ?

41 réponses



Annexe L : Grille d'observation

Expression orale		TS	S	M	I
Parler en continu					
Reproduire un modèle oral	→ Do you like ...? → What is it? → What do you prefer for breakfast?				
Répondre à des questions simples	→ Yes, I do / No, I don't.; → I like... / I don't like ... → It is → For breakfast, I prefer ... → For breakfast my friend prefers				
Prononciation					
-h aspiré	how / honey / ham				
-s pour marquer le pluriel	eggs - toasts - mushrooms - cereals - sausages				
-th [θ]	thirsty				
-[ð]	the - smoothie				
-s marqueur de la 3e personne du singulier	Raphael likes				
Motivation					
Élève manifestant de la motivation	Participation active				
	Sollicitation de l'enseignant				
	Présente de l'intérêt pour les activités proposées en classe				
	Effort(s) fourni(s) malgré les difficultés de prononciation et/ou de peur, de stress				
	Vient en aide à un camarade				
	Présente de l'intérêt pour ce qui est fait en classe				