



HAL
open science

Le recours aux langues premières dans un cours de LVE anglais peut-il favoriser la compréhension et le bien-être des élèves ?

Elisa Noël

► To cite this version:

Elisa Noël. Le recours aux langues premières dans un cours de LVE anglais peut-il favoriser la compréhension et le bien-être des élèves ?. Education. 2023. dumas-04594590

HAL Id: dumas-04594590

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04594590>

Submitted on 30 May 2024

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 Second Degré – Parcours Anglais

Le recours aux langues premières dans un cours de LVE anglais peut-il
favoriser la compréhension et le bien-être des élèves ?

Présenté et soutenu par
NOEL Elisa, 38000150

Année universitaire 2022 - 2023

Sous la direction de :
Mme RÉVAUGER Guilène

Jury :
M. BÈGUE Karl

Engagement de non-plagiat

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Signature de l'étudiante



Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma seconde directrice de mémoire, Mme Révauger, qui a accepté de prendre le relais après que ma directrice originelle ait dû malheureusement mettre fin à mon suivi. Malgré mon manque de disponibilité, elle ne m'a jamais abandonné et m'a apporté une aide précieuse à de nombreux égards tout au long de ce mémoire.

Je souhaite remercier chaleureusement mon jury, M. Bègue, pour le temps qu'il a consacré à la lecture de mon travail et pour les futurs échanges à venir lors de ma soutenance. Je suis reconnaissante de son engagement, son expertise et sa contribution à l'évaluation de ce mémoire.

Un immense merci à ma tutrice de stage, Mme Turpin, qui m'a apporté une grande aide tout au long de mon stage à ses côtés. Ses conseils éclairés ont été d'une valeur inestimable pour mon développement professionnel.

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à mes camarades de classe, en particulier à Wandrille, Maria et Anna, sans qui ces mois difficiles auraient paru insurmontables. Je suis également reconnaissante d'avoir fait la connaissance de Coralinne, mon éternel binôme de stage, et de pouvoir la compter parmi mes amis.

Je ne saurais oublier de mentionner mes parents, sans qui rien de tout cela ne serait possible. J'espère que la lecture de ce mémoire leur procurera une fierté légitime. Votre éducation et la diversité que vous avez apportée à mon identité ont été des facteurs déterminants dans mon parcours.

Enfin, je tiens à remercier mon meilleur ami, qui a toujours été présent à mes côtés, ainsi que mon partenaire, qui m'a constamment encouragée à ne jamais abandonner mes objectifs.

Mes mots ne suffisent pas à exprimer toute ma reconnaissance envers chacune de ces personnes, mais je tenais à leur adresser ces sincères remerciements.

Résumé

Ce mémoire examine l'utilisation des langues premières dans l'enseignement de l'anglais en tant que langue vivante étrangère. Menée à l'île de La Réunion, l'étude met en évidence les avantages de cette approche pour la compréhension et le bien-être des élèves. Les résultats montrent que l'utilisation des langues premières favorise la compréhension mutuelle et renforce la confiance en soi des apprenants. Cette recherche souligne l'importance de considérer les langues premières comme des ressources précieuses et propose des perspectives prometteuses pour l'enseignement des langues vivantes dans un contexte multilingue et multiculturel.

Mots-clés : Bien-être de l'élève, Compréhension, Diversité linguistique, Île de la Réunion, Langue première, Langue vivante étrangère – anglais, Plurilinguisme

Abstract

This study explores the use of students' first languages in foreign language education to promote understanding and inclusion. Carried out in Réunion Island, in a diverse linguistic and cultural context, the findings highlight the valuable benefits of incorporating first languages. By incorporating first languages, a better understanding of the target language is fostered and students' self-confidence in language learning is boosted. The study emphasizes the importance of adopting a plurilingual approach and raises awareness of the significance of first languages. Ultimately, the integration of first languages creates inclusive and engaging learning environments that enhance student well-being.

Key-words : First languages, Foreign language learning, Multilingualism, Plurilingual approach, Réunion Island, Student's well-being, Understanding

Glossaire

Les présentes définitions succinctes servent à la compréhension de ce mémoire, elles sont le fruit de mon interprétation de ces termes après mes nombreuses lectures.

Bilingue : se dit d'une personne qui parle couramment deux langues. Le bilinguisme peut être « précoce » lorsqu'il est acquis dès l'enfance avec l'exposition à deux langues simultanément, ou il peut « tardif » s'il est développé plus tard dans la vie par le biais d'un apprentissage actif.

Diglossie : fait référence à une situation sociolinguistique dans laquelle deux variétés linguistiques coexistent dans une communauté, chaque variété étant utilisée dans des contextes spécifiques et ayant des statuts différents. Il y a généralement une variété linguistique considérée comme « haute » utilisée dans des contextes formels tels que l'éducation, la politique ou les médias, tandis qu'une autre variété linguistique est utilisée dans des contextes informels, tels que la communication quotidienne ou la sphère familiale.

Langue première ou L1 : désigne la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, parlée(s) dans l'environnement familial ou communautaire. Communément nommée à tort « langue maternelle », cette variété n'est pas nécessairement transmise uniquement par la mère.

Langue seconde ou L2 : fait référence à la deuxième langue acquise par un individu après la langue première. Elle se trouve souvent être la langue officielle du territoire ou langue de scolarisation, et son apprentissage implique généralement une étude formelle de la grammaire et du vocabulaire.

Langue vernaculaire : langue ou dialecte utilisé par la population locale dans une région spécifique, en contraste avec une langue plus standardisée ou dominante.

Langue vivante, LV (cours de langue vivante) : langue étrangère ou seconde que les apprenants étudient, ici à l'école, dans le but de la maîtriser pour la communication.

Médiation : processus pédagogique qui vise à faciliter l'apprentissage en favorisant l'interaction entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Elle implique l'utilisation de diverses méthodes et notamment l'utilisation de la langue première des élèves dans l'enseignement de langues étrangères.

Multilingue : se dit d'un territoire sur lequel plusieurs variétés linguistiques coexistent et sont utilisées, que ce soit dans la société, l'éducation ou la communauté quotidienne, tous les locuteurs ne maîtrisent pas nécessairement ces variétés différentes.

Plurilingue : capacité d'une personne à s'exprimer et à comprendre plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et dans des situations différentes.

Sommaire

INTRODUCTION

CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT À LA RÉUNION, PERSPECTIVE DIACHRONIQUE

1.1 LA REUNION, LE CONTEXTE MULTILINGUE

1.2 LES TEXTES DE REFERENCE

CHAPITRE 2 : ÉTAT DE L'ART

2.1 LES LANGUES PREMIERES ET LEUR UTILISATION

2.2 LE PLURILINGUISME ET SES DIDACTIQUES, VERS UNE MEILLEURE COMPREHENSION

2.3 LES LANGUES PREMIERES ET L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE

2.4 LA LIBERTE PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES VIVANTES

CHAPITRE 3 : HYPOTHÈSES ET EXPÉRIMENTATIONS

3.1 RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

3.2 LES EXPERIMENTATIONS ENVISAGEES ET LE CONTEXTE

3.3 TYPE DE RECHERCHE

3.4 LES CONTRAINTES

CHAPITRE 4 : DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS ET RETOUR RÉFLEXIF

4.1 LE DEROULEMENT DES EXPERIMENTATIONS

4.2 RETOUR REFLEXIF

CONCLUSION

INTRODUCTION

Dans un monde de plus en plus diversifié, marqué par de nombreuses connexions entre pays, notamment liées aux migrations et à d'autres facteurs, l'apprentissage des langues vivantes étrangères se développe de manière significative. Dans les salles de classe multilingues et multiculturelles, les élèves peuvent être confrontés à des défis en termes de compréhension et d'inclusion. Dans ce cadre, se pose la question de l'utilisation des langues premières des élèves dans l'enseignement, et plus particulièrement en classe de langue, là où ces échanges semblent particulièrement possibles. Dans le contexte spécifique de l'île de La Réunion, où coexiste une diversité de langues et de cultures, il est essentiel d'explorer des approches pédagogiques novatrices qui favorisent une meilleure compréhension et un plus grand sentiment d'appartenance chez des élèves.

Les langues premières (L1) désignent les langues parlées par les élèves dans leur environnement familial ou communautaire. L'idée sous-jacente est d'utiliser les ressources linguistiques et culturelles des apprenants en tant qu'atout pour renforcer l'apprentissage de l'anglais et favoriser une meilleure compréhension mutuelle entre les élèves. L'inspiration pour ce sujet de recherche est née de mon expérience en tant qu'apprenante, lors de mon année de seconde. J'ai pu observer mon professeur d'anglais de l'époque utiliser le créole comme moyen de médiation en classe. Cette expérience a marqué mon esprit et m'a incitée à entreprendre et obtenir une licence LLCE créole en parallèle de ma première année de master, renforçant ainsi mon intérêt pour les langues premières et leur rôle potentiel dans l'éducation. De plus, au cours de mes stages en établissement, j'ai remarqué que certains de mes élèves, qui rencontraient des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais, utilisaient le créole comme bouclier et arme lorsqu'ils se sentaient menacés. Ainsi, lorsque je les interrogeais, il était plus fréquent qu'ils me répondent par un « mi koné pa mwin madam » plutôt que par la formule "I don't know" que d'autres élèves auraient utilisée. Ces échanges m'ont fait comprendre que les élèves peuvent être inconsciemment attachés à leur langue maternelle et qu'il serait intéressant, dans leur intérêt, de lui accorder une place dans le cours. À la lumière des recherches que j'ai menées, je sais que cela est tout à fait possible et envisageable.

Cette recherche vise alors à explorer les avantages et les défis du recours aux langues premières dans un contexte d'apprentissage des langues vivantes (LV) dans un collège de l'île de la Réunion, en mettant particulièrement l'accent sur l'amélioration de la compréhension et de la confiance en soi des apprenants. Trois hypothèses guident mes recherches. Tout d'abord, les représentations des différents acteurs de l'éducation, tels que les élèves, les professeurs et les parents, ne semblent pas toujours favorables à la prise en compte des L1 en classe de langue. Cependant, la deuxième hypothèse suggère que l'utilisation de la L1 semble favoriser une

meilleure compréhension chez l'apprenant. Enfin, ma troisième hypothèse avance que l'utilisation de la langue première accroît la confiance en soi des élèves.

Afin d'étudier ces hypothèses, plusieurs expérimentations ont été réalisées. Des questionnaires pour les représentations ont été remplis par les différents acteurs afin de recueillir leurs perceptions sur l'utilisation des L1. De plus, des séances expérimentales ont été menées, utilisant la L1 en tant qu'outil de médiation et en tant qu'aide dans l'apprentissage de l'anglais. Ces expérimentations ont pu être réalisées lors de mon stage de pratique accompagnée de cette seconde année de master, dans le collège du 14KM au Tampon.

Les expérimentations réalisées dans ce mémoire adoptent certains des attributs d'une approche de recherche qualitative, explicative, quasi-expérimentale et non-expérimentale. Dans ce contexte spécifique, cette étude cherche à fournir des perspectives adaptées à cette réalité multilingue et multiculturelle.

Le plan de ce mémoire se structure de la manière suivante : tout d'abord, il rappelle des éléments du passé colonial de l'île, puis énumère les références institutionnelles liées aux langues régionales et à leur utilisation. Ensuite, il présente l'état de l'art sur le bilinguisme, en mettant en lumière ses bienfaits et son lien avec l'apprentissage d'autres langues. Les approches didactiques du plurilinguisme en France et en Europe sont également abordées, en mettant l'accent sur l'approche pluriculturelle. Par la suite, les hypothèses sont développées, les expérimentations sont présentées et leur déroulement est décrit, suivi d'une phase de retour réflexif. Enfin, la conclusion permettra de mettre en avant les idées et résultats principaux sur le sujet.

Ce mémoire répond ainsi à des interrogations professionnelles, mais il contribue aussi à la réflexion sur l'utilisation des langues premières dans l'enseignement des langues étrangères, en mettant en avant les aspects de compréhension et de bien-être des élèves.

CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT À LA RÉUNION, PERSPECTIVE DIACHRONIQUE

1.1 La Réunion, le contexte multilingue

1.1.1 La Réunion et l'École

L'École aujourd'hui telle qu'on la connaît en France a réellement débuté en 1881 avec Jules Ferry, quand elle est devenue obligatoire, gratuite et laïque. Cependant, avant cela, un enseignement était tout de même dispensé aux enfants, sous certaines conditions, et ce, depuis le XVII^e siècle. C'est également durant cette période que le peuplement de l'île de la Réunion a débuté. Une période d'esclavage par les colons français s'étendit jusqu'en 1848 avec pour esclaves des personnes originaires de Madagascar et d'Afrique. Sont ensuite arrivés des engagés indiens et tamouls, puis l'île a connu des immigrations d'artisans et de commerçants chinois et musulmans venant d'Inde. Aujourd'hui encore, l'île connaît beaucoup d'arrivants venant de Mayotte ou encore des îles Comores. DROM (département et région d'outre-mer) depuis 1946, la Réunion constitue un métissage de cultures qui en fait un lieu où ses habitants ont une identité propre qui va au-delà de l'appartenance nationale. En effet, les enfants grandissant sur l'île ont un bagage culturel divers avec des langues parlées à la maison différentes d'un foyer à un autre, et il en va de même pour leur culture. De plus, un phénomène de diglossie demeure présent entre la langue nationale, le français, et la langue régionale, le créole réunionnais qui est parlé par 90 % de la population. Faisant partie de la République française, l'éducation scolaire des enfants doit être commune à tout le territoire national. Comment envisager cela en prenant en compte l'identité des apprenants et de leur famille, qui n'est pas la même d'une région à une autre ? Qu'en est-il des langues régionales et des cultures propres à chacun des élèves ?

En tant que future professeure de langue vivante (LV) anglais, il m'est pertinent d'étudier le rôle des langues premières des élèves dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Avant d'envisager l'utilisation de la langue première (L1) de l'élève, qui ne serait pas la langue nationale, lors de l'enseignement d'une LV, il paraît tout d'abord nécessaire de s'intéresser au choix de la langue de scolarisation.

Si nous revenons à l'histoire de l'origine du département, au XIX^e siècle et durant les périodes entourant l'abolition de l'esclavage, une poignée de colons de France installés sur l'île ouvrirent une école en 1817. Les enfants de blancs et de libres de couleurs étaient privilégiés en tant qu'inscrits, tandis que ceux appartenant à la grande bourgeoisie envoyaient leurs enfants à l'école en France et les enfants d'esclaves ne recevaient pas d'éducation scolaire (Lucas, 2017)¹. Il faut attendre une ordonnance de 1831 pour une suppression des discriminations dont sont victimes

¹ Lucas, R., & Serviabile, M.,(2017). Les tentatives de réforme de l'école coloniale : 1874-1897. Université de La Réunion ; ARS Terres Créoles.

les livres de couleur dans le domaine scolaire et donc la fin de la séparation entre élèves blancs et élèves de couleur. Cette nouvelle école ouvre en 1844.

1.1.2 La langue de l'école dans ce contexte

Les esclaves de l'île avaient été dépossédés de toutes expressions identitaires, leur musique traditionnelle était interdite et ils ne pouvaient parler leur langue d'origine. Après l'abolition de l'esclavage, la société était alors composée d'affranchis et d'anciens maîtres colons et leurs enfants côtoyaient les bancs de l'école. Qu'en était-il de la langue de scolarisation pour ces enfants ? L'arrêté du 28 octobre 1853 (n°198) article 2 annonce : « L'instruction primaire sera rigoureusement renfermée dans les limites suivantes : [...] la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française [...] ». Puis, durant la 3^e République en 1873, l'inspecteur académique Viant constate lors de sa visite des établissements de l'île « un écart avec la norme académique attendue », « en écoutant les élèves plurilingues lire à haute voix ». Il fait aussi la remarque pour certains instituteurs : « ce maître, en outre, ne surveille pas son langage, et il émaille ses explications d'expressions créoles [...] » (Le Rapport de Viant, 1873 - 74). Ainsi, certains enseignants ont recours au créole pour pallier les difficultés de l'enseignement aux enfants et l'inspecteur voit ici un recours à la langue première de l'élève préjudiciable à l'apprentissage du français.

Depuis lors, l'école à la Réunion et en France hexagonale a subi beaucoup de changements. Il a fallu attendre le milieu du XIX^e siècle pour que l'anglais soit enseigné à l'école en tant que langue vivante étrangère (LVE). Alors que l'enseignement des langues régionales fut envisagé à partir de 1951 par la loi Deixonne, il prenait en compte seulement le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Il a été nécessaire d'attendre l'an 2000 pour que le créole soit reconnu comme langue régionale et qu'elle puisse être enseignée. En effet, « depuis la Révolution de 1789 [...] [la] politique [linguistique] traditionnelle consiste en la promotion de la langue nationale et en l'éradication des langues régionales », cependant, « Le 7 mai 1999, la France a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, document destiné non seulement à protéger les langues régionales européennes, mais aussi à promouvoir leur diffusion et leur emploi » (Gaquin, 2005).

Ces différentes politiques concernant le créole en tant que langue régionale officielle mêlées au passé colonial de l'île et à l'origine de cette langue sont certainement les causes de l'actuelle diglossie que connaît l'île et cela entre en considération avec les possibles représentations des élèves et parents envers son utilisation à l'école.

Le terme « diglossie » fut défini initialement par Ferguson, l'un des fondateurs de la sociolinguistique, en 1959 :

La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus du dialecte premier de la langue (qui peut comprendre une norme ou des normes régionales), il existe une variété superposée très divergente et hautement codifiée (souvent plus complexe sur le plan grammatical), vecteur d'un corpus important et respecté de littérature écrite, originaire d'une période antérieure, ou d'une autre communauté linguistique, qui est apprise en grande partie par l'éducation formelle et qui est utilisée pour la plupart des usages écrits et oraux formels, mais qui n'est utilisée par aucun secteur de la communauté pour la conversation ordinaire (1959)².

Dans son travail, Ferguson donne d'autres caractéristiques au phénomène de diglossie. Il émet ainsi qu'il peut y avoir une croyance que la langue « supérieure »³ soit plus belle, plus logique et mieux à même d'exprimer des pensées importantes. Cela fait écho à ce que j'ai pu observer avec les réponses de certains élèves lors de mes expérimentations (abordés dans le chapitre 4). De plus, dans les travaux de Ferguson, une des cinq situations linguistiques étudiées fut Haïti avec le créole haïtien. En outre, lors de sa thèse dirigée par le professeur Watbled en 2017, Florence Dupré écrivit sur une situation similaire avec le "kriol australien" :

La langue standard est la langue de la sphère publique par excellence, elle est le modèle que chacun doit tenter de cibler. Autour d'elle gravitent de nombreuses représentations, car ce code du parler "juste" est une véritable porte menant à la reconnaissance et à l'intégration : elle est le stigmate de prestige social (Dupré, 2007).

Cela nous permet de conclure que pour différents créoles et leur lieu d'implantation il se trouve une situation de diglossie, et donc, que les caractéristiques observées chez une, y sont sûrement présentes chez une autre.

Tout cela joue un rôle sur les interrogations que nous pouvons avoir sur les langues présentes à l'école dans ce contexte. Entre un passé conflictuel, une langue officielle, un besoin de reconnaissance de leur identité pour des habitants de l'île et les représentations de beaucoup de parents qui ne sont pas favorables à laisser une place au créole dans la vie scolaire de leur(s) enfant(s).

² Traduction personnelle proposée de la citation : "Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation" (FERGUSON, 1959).

³ Les termes utilisés pour désigner les deux langues sont "high" et "low".

1.2 Les textes de référence

Plusieurs textes régissent l'enseignement qui doit être apporté à nos élèves, qu'il s'agisse de l'Europe, du pays ou encore de la région. Revoyons dans cette partie les diverses références institutionnelles liées au plurilinguisme et à ses multiples aspects en classe.

1.2.1 Les textes applicables au niveau supranational

L'Europe, via le Conseil de l'Europe, établi depuis le 5 mai 1949, a élaboré un grand nombre de normes, de chartes et de conventions dans plusieurs domaines, dont l'éducation. En ce qui concerne le plurilinguisme, je retiendrai ici deux cadres majeurs.

Tout d'abord le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), qui fournit une base commune pour la mise au point de programmes de langues vivantes, de manuels, d'examens et autres en Europe grâce à des normes que doivent acquérir les apprenants pour pouvoir communiquer. L'objectif du cadre est d'améliorer la reconnaissance des langues vivantes au sein de l'Union européenne afin de favoriser un vivre ensemble harmonieux. Dans cette optique, il pointe l'importance du concept du plurilinguisme qu'il définit comme : « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECRL, 2001) en mettant en avant une approche plurilingue des langues à l'école.

Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2001).

Puis, le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures) vient en complément au CECRL. Il vise à reconnaître la diversité linguistique et culturelle et à promouvoir une perspective inclusive et ouverte sur les langues et les cultures, en encourageant les apprenants à développer leurs compétences plurilingues et pluriculturelles. Il se concentre sur quatre approches plurielles : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues. Le CARAP recommande : « pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de

l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être » (CARAP, 2012). Pour cela, il est composé d'un référentiel de descripteurs pour ces approches. Il développe donc des compétences globales ainsi que des ressources autour de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être afin de mettre en œuvre des approches plurielles dans les programmes d'enseignements des langues.

De plus, le Conseil de l'Europe met à disposition diverses ressources, telles que les Portfolios et les guides proposés par le Centre Européen pour les langues vivantes (CELV). En tant qu'enseignant, nous pouvons notamment nous appuyer sur le Portfolio européen des langues (PEL), un outil polyvalent qui permet aux apprenants de développer, évaluer et documenter leurs compétences linguistiques dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. Par ailleurs, il est également intéressant de se référer au Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Ce guide offre des orientations pratiques et un cadre de référence pour promouvoir une éducation qui valorise la diversité linguistique et culturelle, encourage les compétences plurilingues et interculturelles, et favorise la compréhension mutuelle et le respect entre les cultures.

1.2.2 Les textes applicables au niveau national

À l'échelle nationale, l'enseignement des langues vivantes est encadré par différents moyens, tels que les Bulletins et Journaux Officiels (BO et JO), ainsi que par des arrêtés. Ces publications et textes réglementaires fournissent des orientations et des directives pour l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif. De plus, le Code de l'Éducation peut aussi donner certaines perspectives dans la pédagogie d'un enseignant du fait qu'il dicte l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation.

Dans le cas de l'étude du recours aux langues premières et régionales, et particulièrement ici, en classe de LV, nous pouvons retenir les articles L. 312-10 et L. 312-11 que je cite respectivement : « Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage » et « les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement » (*Chapitre Ier : Dispositions générales. (Articles L121-1 à L121-8) - Légifrance, s. d.*).

Avec cela, le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013) nous donne plusieurs compétences sur lesquelles réfléchir dans notre pratique quotidienne. Nous pouvons retenir la compétence C4 qui appartient à la mention : « Les professeurs pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves » et qui

nous rappelle de « Prendre en compte la diversité des élèves » (*Formation des enseignants*, s. d.). Ce qui est le cas dans notre contexte, où les élèves appartiennent à différentes communautés dont celle majoritaire des Réunionnais qui parlent la langue régionale. Dans les compétences communes à tous les professeurs, on peut retenir la compétence P3 qui dit de : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignements et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (*Formation des enseignants*, s. d.). On peut faire ici référence à la diversité culturelle.

Comme BO, la circulaire du 12-4-2017 préconise que :

Les langues vivantes régionales sont partie prenante de la stratégie langues vivantes, qui ont pour objectif d'améliorer la maîtrise des langues vivantes par les jeunes Français, d'assurer la continuité et la cohérence de leur parcours linguistique et d'encourager la diversité linguistique (*Langues et cultures régionales*, s. d.).

Et donc :

Cette disposition contribue grandement à rapprocher les modalités d'enseignement des langues vivantes régionales de celles des langues vivantes étrangères ; elle constitue en outre une reconnaissance de l'importance accordée par l'éducation nationale à l'enseignement de ces langues à l'École (*Langues et cultures régionales*, s. d.).

Pour finir, il me semble important d'évoquer une parution d'Éduscol de mars 2016 s'intitulant « *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* » qui rappelle l'importance du rôle du professeur de LV qui doit :

Prépare[r] activement l'élève à [...] construire son parcours linguistique et contribue[r] à sa formation générale de futur citoyen. Il instaure un climat de confiance propice aux échanges et accepte que les apprentissages se fassent de façon progressive. Il privilégie un apprentissage coopératif qui prend appui sur la diversité des élèves de la classe (*Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4*, s. d.).

Un apprentissage de façon progressive pourrait signifier un recours aux langues premières de moins en moins nécessaire dans le cadre d'une aide à la compréhension, mais qui resterait présent plutôt dans le cadre d'un enseignement pluriculturel. Cette parution rappelle aussi l'adhésion des parents et que « le professeur s'appuie sur la communauté d'apprentissage qu'il constitue avec les parents, l'équipe éducative et les collectivités ou institutions culturelles partenaires » (*Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4*, s. d.). Ainsi, il serait aussi judicieux d'avoir une équipe éducative soudée dans l'optique d'une pédagogie pluriculturelle et qui pourrait alors avoir recours à la langue régionale et aux

autres langues vivantes. Tout cela dans un but de valorisation des patrimoines linguistiques. Pour rappel, il est dit dans la parution d'Éduscol que :

Les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive (*Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4*, s. d.).

1.2.3 Les textes applicables au niveau régional

La Réunion, département et territoire français, est une académie à part entière depuis 1984, et elle est aussi dotée d'un plan d'action comprenant la langue régionale.

La présente rectrice Chantal Manès-Bonnisseau, en fonction depuis 2020, a mis en place un Plan Langues de la maternelle jusqu'au lycée, intégré dans le Plan Stratégique Académique (PSA) 2021-2025. Ce Plan Langue à la charge de l'inspectrice académique cherche à « [s'appuyer] sur la langue de l'élève, [de] le mettre en sécurité dans sa culture, dans sa langue » (*Focus sur le Plan Langues*, Fiche action n°15, 2022). En effet, « la prise en compte du plurilinguisme dans ce contexte multilingue amène les élèves à s'ouvrir au monde avec une langue vivante étrangère autre ». Alors que dans les grandes lignes du PSA, la rectrice annonce que « tous les élèves de La Réunion [...] qu'elle que soit leur origine sociale, doivent bénéficier des mêmes opportunités. C'est dans cette perspective que la prise en compte du créole, véritable atout pour les élèves réunionnais, sera abordée » (*Focus sur le Plan Langues*, Fiche action n°15, 2022). Dans l'une des fiches actions, l'un des objectifs clairement cité est « Renforcer la connaissance de la culture et de l'environnement local et régional : le créole est bien plus qu'une langue ; il est le symbole d'une culture très riche, [...]. Ce vivre ensemble qui caractérise la société réunionnaise doit être cultivé, préservé et entretenu et transmis aux générations futures » (*Focus sur le Plan Langues*, Fiche action n°15, 2022).

De plus, lors de sa dernière visite en septembre, le ministre de l'Éducation nationale Pap Ndiaye annonça lors d'un journal télévisé de Réunion 1^{ère} que « les langues régionales [...] sont des points d'appui importants pour l'apprentissage de la langue ».

Cependant, malgré les nombreuses décisions en faveur de la présence de la langue régionale au sein de la vie éducative des apprenants, je n'ai pu directement constater durant ma scolarité et mes stages en établissements cette présence. Il se trouve d'ailleurs que selon le Constat de rentrée de 2020-2021 des langues enseignées dans les collèges de l'île, seulement 32 % des collèges

(28 sur 86) proposent le créole en tant que langue vivante régionale. En effet, il est plus répandu d'avoir la présence du créole (recours, enseignements, éveil aux langues) dans le primaire que dans le secondaire. Dans les classes du collège au lycée, il semble que les élèves délaissent leur L1 pour s'ouvrir à d'autres langues ou alors ils ne disposent pas de l'accès à la langue régionale dans leur établissement.

CHAPITRE 2 : ÉTAT DE L'ART

2.1 Les langues premières et leur utilisation

Deux questions dirigent les différentes informations qui composent ce second chapitre. Tout d'abord : « Comment se caractérise le bilinguisme et quels en sont les bienfaits ? » Dans cette section, nous verrons les processus cognitifs qui se produisent généralement chez les personnes bilingues, en mettant en suite l'accent sur leurs liens avec l'apprentissage d'autres langues. Par la suite, nous aborderons la question suivante : « Pourquoi vouloir mettre en avant le bilinguisme (ou plurilinguisme) inné de nos élèves ? » en nous appuyant sur deux points clés issus de mes hypothèses de recherche.

2.1.1 Les bienfaits majeurs du bilinguisme

Le bilinguisme est un sujet qui a longuement intéressé les chercheurs tant dans le domaine de la neurologie que dans celui de la sociologie, chez les jeunes sujets de quelques mois aux sujets les plus âgés. J'ai ici décidé d'aborder en amont les bienfaits autres que ceux liés à l'apprentissage d'autres langues et au statut d'apprenant.

La recherche a montré qu'il y a un lien important entre le bilinguisme et les capacités du cerveau. En effet, « s'il reste difficile aujourd'hui de dresser un tableau cohérent des changements structuraux et fonctionnels relatifs au cerveau bilingue, [les] données attestent conjointement du rôle fondamental de la neuroplasticité à l'œuvre dans l'apprentissage bilingue » (Kail, 2015). La neuroplasticité peut être définie par « [L'] aptitude des neurones à se transformer pour s'adapter à des modifications de leur environnement ou à des changements internes à l'organisme » (*Larousse en ligne*, s. d.). Elle est notamment rattachée à la mémoire et à certaines capacités neuronales. Ainsi, le bilinguisme agit comme facteur de protection contre le déclin cognitif : « plus important encore, [...] l'expérience de la gestion de deux langues tout au long de la vie atténue le déclin lié à l'âge de l'efficacité du traitement inhibiteur⁴ »⁵ (Diamond, 2002).

D'un point de vue scientifique, le bilinguisme sollicite la réserve cognitive et la réserve cérébrale, toutes deux ayant un « rôle potentiellement « protecteur » de certains mécanismes neurocognitifs face aux effets délétères de l'âge sur la mémoire et la cognition, et aussi sur la survenue des symptômes des maladies neurodégénératives » (*La réserve, cérébrale et cognitive | Observatoire B2V des Mémoires*, s. d.). La réserve cognitive se retrouve alors à cristalliser les effets de certains facteurs qui permettent à une personne de conserver un fonctionnement cognitif normal en dépit de phénomènes de régression liés à la vieillesse. Alors que la réserve cérébrale sollicitée, résulte

⁴ Traitement inhibiteur : capacité du cerveau à empêcher ou à arrêter certaines actions.

⁵ Traduction personnelle : "Most important, [...] the lifelong experience of managing two languages attenuates the age-related decline in the efficiency of inhibitory processing."

en une plasticité neuronale accrue liée à une utilisation compensatoire de régions alternatives du cerveau et à une plus grande connectivité synaptique. D'après certains chercheurs, le bilinguisme peut donc retarder l'âge d'apparition des symptômes de la maladie d'Alzheimer mais n'empêche pas l'avènement de la maladie (Kail, 2015).

2.1.2 Les bénéfices dans l'apprentissage d'autres langues

Comme nous l'avons vu, des chercheurs ont montré que des effets positifs pouvaient se produire chez les personnes bilingues au niveau de leur cerveau et de sa longévité. Voyons maintenant le rôle du bilinguisme dans l'apprentissage d'une autre langue, et cela, spécialement chez les jeunes apprenants.

Grâce à une étude comparative sur l'âge de l'apprentissage d'une langue et son évolution avec le temps chez l'apprenant, la scientifique cognitive et auteure de renom E. L. Newport, démontra une forte relation entre le moment où un enfant apprend une langue et ce qu'il en retient sur la durée. Ainsi, les bébés sont considérés meilleurs que les adultes pour acquérir une L2, et cela en raison de leur processus d'engagement neuronal incomplet⁶ et donc malléable.⁷ De plus, Adele Diamond, une psychologue et neuroscientifique canadienne attesta qu' :

Entre les âges de 5 à 11 ans, les progrès sont évidents dans la flexibilité mentale (notamment l'agilité de passer de l'une à l'autre), la mémoire de travail (la capacité à retenir mentalement des informations et de travailler avec, de les manipuler, de les contrôler et de les transformer), et la rapidité (Diamond, 2002)⁸.

Sans compter qu'il « a été affirmé que la mémoire de travail en général est fortement impliquée dans l'aptitude à traiter une L2 et dans l'apprentissage de langues. »⁹ (Dolas, 2022)

Il ne faut donc pas essayer d'apprendre le plus de langues possibles aux enfants, mais de tirer profit de leur bilinguisme inné. Le plurilinguisme donne en général l'impression d'aider les personnes à comprendre et à étendre leur habileté à communiquer, selon les différents contextes, et cela en utilisant un certain nombre d'éléments cognitifs linguistiques complexes qui sont en corrélation (Dolas, 2022)¹⁰.

⁶ Processus d'engagement neuronal : activité électrochimique des neurones du cerveau lorsqu'ils sont activés.

⁷ E.L. Newport, "Contrasting Conceptions of the Critical period for Language", in S. Carey, R. Gelman (eds.), *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1991.

⁸ Traduction personnelle : "Between the age of 5 and 11 years, improvements are evident in *cognitive flexibility* (especially flexibly switching back and forth), *working memory* (the ability to hold information in mind and work with it, manipulating, monitoring, or transforming it), and *speed*."

⁹ Traduction personnelle : "Working Memory in general has been argued to be strongly implicated in aptitude for L2 processing and language learning."

¹⁰ Dolas, F., Jessner, U., & Cedden, G. (2022). Cognitive Advantages of Multilingual Learning on Metalinguistic Awareness, Working Memory and L1 Lexicon Size: Reconceptualization of Linguistic Giftedness from a DMM Perspective. *Journal of Cognition*.

J'ajoute finalement ce passage, de deux éminents chercheurs et experts dans le domaine de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui permet de lier ces atouts du bi-, plurilinguisme à l'enseignement scolaire :

Afin d'encourager ce type de plurilinguisme, il faut que les systèmes éducatifs, qu'ils soient officiels ou non, obligatoires ou non, élaborent des politiques et mettent en œuvre des schémas et des organisations d'apprentissage des langues qui encouragent une compétence intégrée et accroissent la conscience que les apprenants disposent déjà de répertoires et qu'ils sont capables de les enrichir et de les adapter, en fonction des circonstances (Beacco et Byram, 2007).

2.2 Le plurilinguisme et ses didactiques, vers une meilleure compréhension

Abordons maintenant plus en détail la raison pour laquelle utiliser leurs différentes langues premières peut aider nos apprenants. Il faut savoir que l'élève tout au long de sa scolarité apprend en ayant et en utilisant, inconsciemment ou non, des bases qu'il a acquises avant ses débuts à l'école, puis à l'école, ainsi que tout ce qu'il a appris à la maison et dans les différents environnements où il a été. C'est aussi le cas pour les langues qu'il connaît déjà, partiellement ou non, et celles qu'il va acquérir par la suite. Véronique Castellotti, chercheuse et enseignante de français langue étrangère (FLE) déclara en 2019 :

Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères (Castellotti, 2009).

En tant que professeurs de langue, nous pouvons enseigner à nos élèves des stratégies de compréhension réutilisables selon les documents face à eux, mais ce que nous ne savons peut-être pas est que le cerveau a ses propres stratégies de préconception pour certains domaines et également pour les langues. Ainsi, « l'enfant aborderait l'acquisition de la grammaire munie, de manière innée, d'une option paramétrique donnée, fixée avant toute expérience linguistique » (Kail, 2015). C'est ce qui se nomme la *conception formelle* et cela est intéressant dans notre contexte si nous prenons par exemple l'ordre des mots dans une phrase. La phrase du type « sujet + verbe + complément » se retrouve pour exprimer la même chose en anglais et en créole réunionnais avec "I love you" et « mi aime aou ». Alors qu'en français, la phrase « je t'aime » est de l'ordre de « sujet + complément + verbe ». Il est aussi intéressant d'utiliser toutes les langues connues des apprenants dans le cadre d'une réflexion linguistique ou ce qu'on appelle plus couramment la métalinguistique. « Le changement de langues peut être utilisé pour délimiter

des séquences de réflexion sur les formes et les modèles linguistiques, et l'utilisation de plus d'une langue peut être décrite comme une stratégie importante pour modifier les répertoires verbaux »¹¹ (Unamino, 2008).

Cependant, cela ne peut fonctionner que si les représentations des langues sont égales entre elles. Ainsi, dans le CECRL, une importance est marquée pour les compétences plurilingue et pluriculturelle qui sont définies par : « La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001). Cette compétence tend donc à plusieurs actions telles que : « sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier » (CECRL, 2001). Aussi, lors d'une étude sur l'acquisition d'une troisième langue chez des bilingues, deux chercheurs renommés dans le domaine de l'acquisition et de l'enseignement des langues, Valencia & Cenoz, ont prouvé en 1992 que le bilinguisme a donc un effet positif dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Et que pour cela, plusieurs éléments entrent en jeu, tels que la motivation sociale.¹² V. Castellotti exprime :

Que la langue première commence à retrouver un droit de cité en classe de langue étrangère, grâce à la conjonction de recherches menées d'un point de vue cognitif, d'une part, et d'un point de vue sociolinguistique, d'autre part. Ces deux directions font apparaître, en effet, le rôle central des acquisitions langagières antérieurs tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs. (Castellotti, 2009)

2.3 Les langues premières et l'environnement de classe

Pour rappel, le contexte de diglossie sur l'île fait que la langue régionale est encore mal vue pour beaucoup et en particulier chez certains enseignants et parents qui pensent à l'avenir de leurs enfants. Inversement, l'éducation scolaire par la langue nationale peut provoquer un bouleversement chez les apprenants qui ne parleraient que créole à la maison. Il semble alors nécessaire de pouvoir trouver un équilibre qui agirait favorablement sur les élèves. Cette partie est donc consacrée à l'identité des élèves et à l'environnement de classe.

¹¹ Traduction personnelle : "For example, language switches can be used to delimit sequences of reflection on linguistic forms and patterns, and the use of more than one language can be described as an important strategy to modify verbal repertoires."

¹² Valencia, J. Fco., & Cenoz, J. (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(5), 433-449. <https://doi.org/10.1080/01434632.1992.9994507>

Il est impératif de prendre en compte l'origine des élèves et leur identité, et cela plus encore en classe de langue vivante. Il est nécessaire d'avoir cette prise en compte pour éviter certains désavantages dont pourraient être victimes les élèves : « en traitant de la même manière tous les élèves, on renforce automatiquement ceux dont les pratiques culturelles et linguistiques sont les plus proches de la culture scolaire » (Akkari, 2009). Cela revient à de la différenciation pédagogique, mais ici en termes d'expérience personnelle de chacun. Ainsi, « l'enfant est soumis d'abord à l'éducation que lui donnent ses parents, ce qui comprend sciemment ou non la transmission de codes culturels traditionnels. Ensuite, dès qu'il est en âge d'aller à l'école, il s'expose à l'apprentissage de repères culturels différents, parfois antinomiques » (Carpentier, 1997).

Pouvoir équilibrer la culture de la maison à celle de l'école semble compliqué selon les différences plus ou moins grandes entre elles. Cependant, la prise en compte ne serait-ce que de la langue première ou encore la présence de contextualisations quand cela est possible est à envisager. Éduscol (2016) nous rappelle qu' :

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 d'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 (*Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4* : Page 4, s. d.).

De plus, cela va dans le sens de l'approche actionnelle favorisée dans l'enseignement des LVE en France. Quand nos élèves se retrouveront dans un pays anglophone et qu'ils auront à se présenter, la mention de leur pays, et ici, région d'origine, sera sans doute mentionnée ainsi que les langues qu'ils parlent et qui composent leur identité. Il serait contre-productif que ce soit l'école en France qui amène les élèves à les passer sous silence et à ne pas en tirer fierté.

Revenons quelque peu sur les représentations, où l'une des idées exprimées par V. Castellotti a capté mon attention et semble intéressante. Les représentations permettent aux individus et aux groupes de se classer et de définir les caractéristiques qu'ils considèrent comme importantes pour construire leur identité par rapport aux autres. Ainsi, les représentations sont mieux appréhendées

lorsqu'elles sont considérées comme une composante essentielle de l'apprentissage et devraient être intégrées dans les politiques linguistiques et les approches éducatives.

Il est donc important de voir que la présence de différentes représentations est normale, et qu'elle fait la différence de chacun et de leur point de vue. La prise en compte de ces perceptions en classe de langue est primordiale pour ne pas laisser de côté l'entièreté des langues des apprenants. Cependant, il ne faudrait que des représentations dépréciatives ou encore stéréotypées soient présentes. C'est ainsi que, du moment où une remarque est faite à l'encontre de l'utilisation d'une langue première, l'élève peut se sentir trahi et se renfermer. Mme. Lebon-Eyquem, professeure des universités en science du langage, l'a bien remarqué dans son étude de la prise en compte des profils linguistiques des élèves de la Réunion :

En outre, des remarques stigmatisantes sont produites par les enseignants qui n'évaluent pas toujours l'impact de leurs propos même si leurs intentions semblent bienveillantes puisqu'ils indiquent souhaiter la réussite de leurs élèves. Mais, le lexique fortement péjoratif utilisé, conduit les élèves à ne plus oser prendre la parole. Certains se sentent dévalorisés en tant qu'apprenant et locuteur réunionnais, ce qui peut entraîner chez eux des inhibitions et de l'insécurité linguistique (Lebon-Eyquem, 2016).

Dans une parution de 2016 d'Éduscol, il est dit pour le cycle 3, dont fait partie la classe de sixième que « l'apprentissage des langues vivantes étrangères (LVE) ou régionales (LVR) renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble » (*Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4*, s. d.). Puis pour le cycle 4, il est dit que « les [LVE] et [LVR] introduisent à d'autres points de vue et conceptions, aident à prendre de la distance et réfléchir sur ses propres habitudes et représentations » (Éduscol, 2016). Ainsi pour le développement de l'élève, la prise en compte de la langue première est primordiale.

Par conséquent, selon le CECRL, cette considération pour le plurilinguisme et le pluriculturel sert à :

Donner de meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux langues. Il s'agit bien surtout d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité [et] à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres (CECRL, 2001).

Il faut prendre en compte les langues et les cultures des élèves sans pour autant y mettre une trop grande importance qui dépasserait l'enseignement en elle-même, c'est ce qu'écrivent Marouf & Carpentier :

Méconnaître l'existence des particularités peut générer des résultats inverses à ceux escomptés par la logique d'intégration en marginalisant davantage les populations concernées. L'application d'un traitement spécifique peut engendrer, elle aussi, un phénomène de constriction identitaire (Carpentier, 1997).

2.4 La liberté pédagogique dans l'enseignement de langues vivantes

J'ai voulu aborder le sujet de la liberté pédagogique à la vue des possibles réticences que peuvent avoir les professeurs de langues envers l'utilisation de la langue régionale et aussi pour le devoir d'adaptation à chaque élève qu'ils doivent considérer.

Il est dit dans les Compétences communes à tous les professeurs :

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, [les professeurs] exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'Éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction (*Formation des enseignants*, s. d.).

L'enseignement de l'anglais à l'école a connu beaucoup de changements au fil des décennies. La méthode grammaire-traduction étant la première décidée avec ses cours magistraux et ses recours constants à la L1. Puis est venue la méthode directe avec un recours quasi-exclusif à la langue étrangère. Ensuite, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) a été adoptée, elle était en faveur de l'utilisation unique de la langue enseignée, tout comme la méthode audio-orale qui l'a suivie et qui percevait quant à elle le recours à la L1 comme pouvant créer des interférences. Aujourd'hui, l'approche actionnelle instaurée par le Conseil de l'Europe (CdE), base l'apprentissage sur des tâches de pratiques communicatives authentiques et situées, intégrant la classe et le monde entier. Ces scénarios sont développés par étapes et impliquent les activités de communication inspirées des descripteurs du CECR. La feuille d'information de l'approche actionnelle du CdE déclare que « Les apprenants peuvent être encouragés à utiliser des sources dans différentes langues et à travailler de manière plurilingue, mais ce n'est pas nécessairement le cas » (*L'approche actionnelle - Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) - www.coe.int*, s. d.).

Voilà pourquoi, Castellotti évoque que les enseignants ont un rôle décisif dans la gestion de la présence de la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils ont le pouvoir

d'accepter ou de rejeter cette langue, de l'utiliser ou non dans certaines situations, et de lui accorder plus ou moins d'importance dans le processus d'apprentissage. Ces choix influencent directement l'exclusion ou la valorisation de la langue première aux yeux des apprenants. Les pratiques linguistiques varient considérablement d'une classe à l'autre, avec certaines classes privilégiant une communication quasi exclusive en langue étrangère, tandis que d'autres tolèrent largement, voire encouragent, l'utilisation de la langue première ou de la langue de référence.¹⁴ Nous pouvons prendre par exemple le cas du Val d'Aoste étudié en 1997 par Danièle Coste, linguiste et didacticienne française, où l'alternance entre le français et l'italien est librement effectuée tant par les élèves que par les professeurs et cela sans planification pédagogique préalable.¹⁵ Dans ce contexte, les deux langues premières principales des élèves sont utilisées sans que cela interfère avec leur apprentissage.

C'est ce que conseillent Rosen et Reinhardt, auteurs qui ont écrit en rapport au CECR :

Il s'agira en effet de concevoir un système dans lequel l'apprentissage d'une langue doit être observé conjointement avec l'enseignement des autres langues, avec la mise en place de passerelles entre enseignements (incluant par exemple des enseignements transférables en matière de stratégies d'apprentissage) ; en outre, on réfléchira à la manière de s'appuyer sur (et d'exploiter comme une richesse) la diversité linguistique présente dans de nombreuses classes pour développer le plurilinguisme (Rosen et Reinhardt, 2010).

¹⁴ Castellotti, V. (2009). La langue maternelle en classe de langue étrangère (Nachdr.). Clé International.

¹⁵ COSTE, D. (1997), "Alternances didactiques", *Études de linguistique appliquée*, n°108, 393-400.

CHAPITRE 3 : HYPOTHÈSES ET EXPÉRIMENTATIONS

Les différents textes relatifs à l'enseignement qui mentionnent la langue régionale, ainsi que les points clés de mon sujet, ont été abordés. Passons maintenant au cas de l'utilisation de la langue maternelle lors d'un cours d'anglais. À cet égard, le stage effectué dans un établissement au cours de ma deuxième année de master m'a permis de valider les hypothèses par le biais d'expérimentations lors des séances.

3.1 Rappel de la problématique et hypothèses

Dans quelle mesure la compréhension et le bien-être des élèves au sein d'une classe de LVE peuvent-ils être améliorés par l'utilisation de la langue première ?

Concernant ce sujet, de nombreuses hypothèses auraient pu être envisagées ; cependant certaines questions m'ont semblé plus pertinentes que d'autres. Tout d'abord, comme mentionné dans les chapitres 1 et 2, la question des représentations semblait primordiale dans le contexte des expérimentations que j'envisageais. En effet, l'établissement où j'ai effectué mon stage de Master 2 ne proposait pas l'enseignement du créole régional, cependant, cela n'a pas constitué un obstacle mais un avantage pour ma première hypothèse.

Ensuite, je me suis interrogée sur l'aide réelle que le créole pouvait apporter en classe d'anglais. Malgré les nombreux bénéfices que l'utilisation des langues premières offre dans l'acquisition de nouvelles langues, il me restait à déterminer comment et en quoi cela fonctionnait en fonction du choix d'approche pédagogique.

Finalement, j'ai décidé de me concentrer sur le point de vue des élèves et sur leur ressenti. Pour moi, le bien-être de l'élève dans son lieu d'apprentissage est l'une des préoccupations fondamentales auxquelles un enseignant doit faire face.

Voici donc les hypothèses que je propose ; elles sont à lire comme une seule et même phrase.

3.1.1 Hypothèse 1

Les représentations (élèves, parents) ne semblent pas toujours favorables à la prise en compte des L1 en cours d'anglais...

Nous avons vu que les représentations des langues jouent un rôle crucial dans la construction de l'identité individuelle et collective, ainsi que dans la perception des cultures. Dans le cadre de ce mémoire, il est prévu de réaliser un état des lieux des représentations du créole au sein des classes de ma tutrice de stage, ainsi que de recueillir l'opinion des parents des élèves afin de mieux comprendre les points de vue de leurs enfants. Cela permettra d'apporter des éclaircissements sur les perceptions actuelles et les attitudes des différents acteurs impliqués dans l'enseignement des langues.

3.1.2 Hypothèse 2

... Pourtant utiliser sa langue première semble permettre une meilleure compréhension par l'apprenant...

Nous avons montré dans le deuxième chapitre que la présence du bilinguisme chez les enfants contribue positivement à l'acquisition d'une nouvelle langue. À travers cette hypothèse et les expérimentations qui l'accompagnent, nous chercherons à vérifier si cela est effectivement le cas. J'ai choisi de me concentrer sur les stratégies de compréhension lors de réceptions écrites, telle que l'identification de couples hyperonyme-hyponyme. Cette stratégie a été retenue car elle peut facilement être appliquée de manière transversale d'une langue à une autre. De plus, nous allons envisager une possible meilleure prononciation de phonèmes anglais à travers des syllabes créoles connues des élèves. En intégrant ces approches, nous espérons favoriser une meilleure acquisition de la langue vivante chez les apprenants.

3.1.3 Hypothèse 3

... et semble accroître la confiance en soi liée à une identité reconnue.

Cette hypothèse est quelque peu délicate, car elle prend en compte des ressentis personnels, en particulier ceux des enfants qui ont parfois du mal à comprendre et à exprimer leurs émotions. Il est admis que la confiance en soi n'est pas une donnée quantifiable et qu'elle varie d'une personne à l'autre. Cependant, nous savons que se sentir à sa place et appartenir à une communauté ont un impact positif sur le bien-être. Afin de recueillir des données à ce sujet, j'ai décidé de me pencher sur la participation en classe. Une plus grande participation peut être attendue si les élèves se sentent bien et reconnus, et le fait de montrer de l'intérêt pour leur(s) langue(s) première(s) peut les encourager à faire de même. Leurs propres mots et leurs opinions seront également recueillis à travers un questionnaire, fournissant ainsi des données supplémentaires pour étayer cette hypothèse.

3.2 Les expérimentations envisagées et le contexte

Avant de poursuivre sur les expérimentations voyons le contexte de l'expérimentation. L'établissement où j'ai effectué mon stage de pratique accompagnée est le collège du 14KM au Tampon. Ma tutrice, Mme Turpin, était en charge de six classes, comprenant trois classes de troisième, deux classes de quatrième et une classe de sixième. Le nombre d'élèves par classe avoisinait les 25 élèves. Au sein de ce collège, aucun enseignement du créole n'est proposé, que ce soit dans le cadre d'une continuité primaire-secondaire ou d'un enseignement bilingue français-créole, et cela s'est vu dans certains résultats des expérimentations.

De plus, cette partie du Tampon étant quelque peu retirée par son altitude, la communauté (les élèves et leur famille) se trouve majoritairement être celle qu'on appelle *yab* sur l'île. Ils sont - locuteurs du créole avec la particularité de s'exprimer en *lu* plutôt qu'en *li*.

3.2.1 Les expérimentations concernant les quatrièmes et troisièmes

Du fait de la réflexion que demandent certaines des questions de l'enquête de terrain sur les représentations des élèves (annexe 1), j'ai choisi de le proposer seulement aux classes de quatrième et troisième de ma tutrice et non aux élèves de la seule classe de sixième.

a) Enquêtes de terrain sur les représentations

Deux questionnaires ont été donnés dans le cadre de mes recherches. Tout d'abord un questionnaire dédié aux élèves que j'ai fait remplir en classes entières (annexe 1), afin de pouvoir suivre les questions avec les élèves et répondre à de potentielles questions. Le second questionnaire était destiné aux parents des élèves des six classes à la charge de ma tutrice (annexe 9). Il se présentait sous la forme d'un Google Form dont le lien a été mis sur Pronote.

Le questionnaire distribué et rempli par les élèves de classes de quatrième et troisième m'a servi à faire un bilan sur leur utilisation des langues et leur ressenti sur le créole réunionnais. J'ai donc choisi de poser dix questions partant de leur statut de locuteur et de leur habitude ou non à parler créole pour ensuite leur demander leur avis sur la question du créole en tant que langue et son utilisation dans l'enseignement.

Mes quatre premières questions étaient de l'ordre du contexte des élèves, je leur demandais s'ils savaient parler créole, la fréquence à laquelle ils le faisaient, la ou les langue(s) parlées à la maison et finalement s'ils parlaient créole à l'école. Si non, pourquoi et est-ce qu'ils aimeraient le faire.

La cinquième question était celle qui me paraissait la question clé pour les représentations. J'ai voulu leur demander s'ils voyaient le créole comme une langue au même titre que le français ou l'anglais, ainsi que la raison. J'ai pour cela choisi la formulation « au même niveau que » pensant que cela serait plus cohérent pour les élèves en vue de ce que je demandais, cependant le sens de la question a échappé à beaucoup.

J'ai ensuite donné une définition de ce que c'est que d'être bilingue¹⁶ avant de leur poser deux questions fermées de situation. Ils devaient choisir si, oui ou non, parler couramment français et créole c'est être bilingue, et de même pour le français et l'anglais.

¹⁶ La définition était : être bilingue c'est pouvoir passer d'une langue à une autre, sans difficultés, selon le besoin d'une situation.

Les trois dernières questions portaient sur l'utilisation du créole en classe. Premièrement, je leur demandais s'ils pensaient que cela les aurait aidés à mieux comprendre, toutes matières confondues. S'ils répondaient positivement, ils devaient nommer la ou les matières qu'ils avaient en tête. Ensuite, une question d'état leur était posée : se sentiraient-ils bien / à l'aise d'utiliser le créole en classe, et ils devaient donner la raison de leur réponse, que ce soit oui ou non. Finalement, la dernière question concernait l'utilisation du créole en cours d'anglais, pour savoir si cela aurait pu les aider ou non, et ils devaient expliquer la raison de ce choix.

Concernant le Google Form à disposition des parents sur Pronote (annexe 9), j'attendais de connaître leur avis sur le potentiel rôle de la langue première dans un cours de langue vivante. Comme pour le questionnaire destiné aux élèves, les premières questions destinées aux parents servaient à faire un état des lieux sur la ou les langue(s) parlée(s) par leurs enfants. Puis, il leur était demandé s'il semblait bénéfique ou non, selon eux, d'apprendre le créole et sa légitimité au sein de la classe, particulièrement en classe d'anglais. Enfin, pour les deux dernières questions, elles portaient sur le créole en tant que langue et l'évolution de sa perception sur l'île. Cette question me semblait intéressante car les différentes générations peuvent avoir des visions différentes à ce sujet.

Ce questionnaire était conçu à l'origine pour les parents d'élèves ainsi que les professeurs de LV, voilà pourquoi la question finale leur est destinée. Il s'agissait de connaître leur avis dans le cas où ils avaient déjà utilisé le créole dans leur classe. Je n'ai malheureusement pu obtenir qu'une seule réponse d'enseignant.

b) Séance expérimentale avec la classe de quatrième

À travers cette séance, j'avais pour objectif d'amener les apprenants à réaliser plusieurs choses. Tout d'abord, je souhaitais qu'ils voient le créole d'un nouvel œil, non plus seulement comme une simple langue qu'ils maîtrisent et parlent depuis leur enfance, mais aussi comme une aide possible. De plus, bien que les élèves sachent qu'il existe des stratégies de compréhension et qu'ils sont régulièrement amenés à les utiliser, ils peuvent être moins sensibles à leur transférabilité entre les langues. Le fait de leur donner un exemple de stratégie qui s'applique à la fois au créole et à l'anglais pourrait les aider à mieux la retenir.

Pour la séance expérimentale visant à vérifier la deuxième hypothèse de mes travaux, j'ai rencontré quelques difficultés pour mettre en évidence les bienfaits de l'utilisation de la langue régionale dans l'apprentissage d'une LV en une seule séance. Suite aux conseils de ma directrice de mémoire, j'ai choisi de me concentrer sur les stratégies transférables, plus précisément sur

l'association d'hyponymes à un hyperonyme. Les hyperonymes sont des mots dont le sens inclut celui d'autres mots plus spécifiques, ces mots sont des hyponymes (Le Robert en ligne, s. d.). Il est intéressant de noter que, en tant que stratégie de compréhension, lors d'une réception écrite par exemple, on encourage les élèves à identifier certains éléments pour les aider. Parmi ces éléments figurent le paratexte, tel que le titre, mais aussi les mots transparents ou encore les champs lexicaux. Les couples hyperonyme-hyponymes peuvent être assimilés aux champs lexicaux et constituent des éléments repérables.

J'ai donc mené mes recherches pour trouver des extraits authentiques en créole et en anglais, contenant des exemples de couples ou de groupes de mots comprenant un hyperonyme et des hyponymes. J'ai veillé à ce que ces extraits soient adaptés au niveau B1, correspondant à l'objectif à atteindre en LV1 à la fin de l'année de troisième.

J'ai pu trouver mon exemple en créole : « Koméla marmay i koné aryink frit èk ti sosis. I koné pi lo gou bilinbi, zirinbèl, lodèr fèy kotomili fané si kari masalé »¹⁷ (Potomitan, s. d.) sur un site internet traitant de la phonologie créole. Cependant, j'ai rencontré des difficultés supplémentaires pour trouver des extraits en anglais correspondant à ma recherche, ce qui m'a obligé à les créer moi-même. Dans cette optique, j'ai sélectionné cinq thèmes et rédigé cinq extraits de texte en veillant à varier leur niveau de difficulté. De plus, j'ai cherché à diversifier les thèmes afin de toucher le plus grand nombre d'élèves possible. Par exemple, les éléments du premier extrait tels que "*wheel, gas pedal, tire*" peuvent être associés à des jeux vidéo de voiture ou simplement, un(e) élève peut y être intéressé(e) au point d'en connaître le vocabulaire en anglais. Puis, les élèves intéressés par la mode et l'esthétique n'auront aucun mal à reconnaître des mots tels que "*eyeshadows*" et "*lip gloss*", et ce, dès la classe de quatrième. De même, le dernier énoncé contient des mots qui ont été largement utilisés ces deux dernières années avec l'essor des cryptomonnaies, notamment sur différentes plateformes médiatiques françaises. Évidemment, je ne prétends pas que tous les élèves d'aujourd'hui s'intéressent aux mêmes choses.

Voici les cinq extraits que j'ai créés, chacun avec un thème spécifique. Les explications données ne sont pas attendues des élèves.

1- *My cousin from Dallas is a mechanical engineer. He's been explaining all the different pieces such as the wheels, the windshield, the battery or the gas pedal. He even showed me how to change a tire.*

¹⁷ Traduction personnelle : « De nos jours les enfants ne veulent que des frites avec des saucisses knacki. Ils ne connaissent plus le goût des bilimbis, des girimbelles, l'odeur de la coriandre parsemée sur un cari massalé. »

Ici le thème de la voiture était identifiable par la présence de mots tels que : *mechanical engineer, pieces, the wheels, the windshield, the battery, the gas pedal, to change a tire*. Il s'agissait par ailleurs d'une relation de méronymie (méronyme-holonyme). En effet, un méronyme est définie comme « un mot qui désigne une entité qui fait partie d'une autre entité »¹⁸ (Oxford Reference, s. d.).

2- *Amelia poured all her foundation on her dressing table. Everything is ruined now, from her eyeshadows to her mattifying powder and even her lip gloss.*

La présence de mots tels que : *foundation, dressing table, eyeshadows, mattifying power, lip gloss*, permettait de déceler le thème de la beauté et du maquillage.

3- *I am making a nosegay for the bride. I'm thinking about adding peonies, gladioluses, sweet peas and lilies. I hope it will match her dress and that she will like it.*

Le thème des fleurs / plantes était reconnaissable grâce à l'utilisation des mots : *nosegay, bride, peonies, gladioluses, sweet peas, lilies*.

4- *You wouldn't believe where I've been! If I tell you that I observed a manu parrotlet, a maroon-tailed parket, a black-banded woodcreeper and a chestnut-fronted macaw, can you guess my location?*

La présence de certains mots, "*observed, manu parrotlet, maroon-tailed parket, black-banded woodcreeper, chestnut-fronted macaw*" en particulier, permettait de mettre en évidence le thème de l'ornithologie.

5- *I know a company which faced bankruptcy. Indeed, the team had a starting budget and a capital to reach but because of the currency's value dropping (due to the inflation) they had to withdraw some important investments.*

On pouvait déduire le thème de l'économie en repérant des mots tels que : *bankruptcy, budget, capital, currency's value, inflation* et *investments*.

La consigne donnée aux élèves était la suivante : « *Try to guess the theme/topic of each text, underline or highlight which words help you.* » J'ai donc préparé deux copies différentes, l'une avec l'exemple en créole (annexe 13) et l'autre sans (annexe 14) pour les élèves qui ne parlent pas créole. Dans la classe de l'expérimentation, seulement quatre élèves ont déclaré ne pas parler créole en plus d'une élève allophone. Je n'ai pas pensé à leur fournir une copie avec un exemple en français et il n'est pas non plus question de comparer ces deux groupes de classe. Au contraire, j'espère que ces quatre élèves ont pu enrichir leur vocabulaire en créole grâce à la correction faite en fin de séance et qu'ils ont maintenant envie d'en apprendre davantage.

¹⁸ Traduction personnelle de : "meronym: a word that denotes an entity that is part of another entity".

La séance (annexe 12) était donc conçue de manière à ce que les élèves travaillent et réfléchissent individuellement, compte tenu de leurs différents niveaux linguistiques, puis à ce qu'une réflexion en classe entière soit menée pour partager les avis et ressentis. L'activité, que l'on peut qualifier d'évaluative, a permis de recueillir des réponses qui confirment ou infirment l'idée qu'un exemple de stratégie transférable donné dans leur L1 puisse aider les élèves à faire de même dans une autre langue vivante.

c) Questionnaire post séance

Pour recueillir un avis à chaud juste après la séance expérimentale, j'ai choisi de créer un questionnaire (annexe 15) destiné aux élèves de la quatrième. Les questions abordaient plusieurs thèmes. Tout d'abord, je les interrogeais sur leur compréhension de l'activité et sur l'utilisation éventuelle de leur langue première comme exemple pour les stratégies de compréhension. Ensuite, je leur demandais leur opinion sur la pertinence de l'exemple donné. Le fait d'avoir utilisé une autre langue, en l'occurrence la langue première de la majorité des élèves de la classe, les avait-il aidés ou avait-il apporté quelque chose de significatif ? Les trois dernières questions faisaient écho à ma troisième hypothèse concernant les sentiments des élèves et leur bien-être. J'abordais leur éventuel désir d'utiliser davantage leur créole. Ensuite, la dernière question servait de comparaison avec la question 9 du questionnaire pré-expérimentation (annexe 1). Je voulais ainsi savoir si les élèves avaient changé d'avis concernant l'utilisation du créole et leur bien-être à l'école. Pour ce faire, les réponses de cette même classe à ces deux questions seront comparées.

3.2.2 Expérimentation sixième

Pour cette séance expérimentale, j'ai souhaité vérifier si l'utilisation du créole pouvait avoir un effet positif en tant que moyen de médiation et sur la prononciation de l'anglais. Pour cela, j'ai décidé de travailler sur un poème adapté au niveau A1 du CECRL, qui incluait des mots comportant des sons que l'on peut retrouver dans certains mots créoles.

La médiation qu'on peut définir par : « l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignement pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'appropriier les notions, au cours d'une collaboration cognitive entre l'élève et le maître » (Numa-Bocage, 2007) est, selon moi, une des facettes primordiales dans l'enseignement scolaire et est importante dans la relation professeur – élève. Mon idée initiale de mémoire se portait d'ailleurs uniquement sur l'utilisation du créole dans la médiation avant que je découvre qu'elle puisse être utilisée dans des activités et qu'elle peut apporter bien plus.

Lors de mes recherches pour un poème répondant à mes attentes, j'ai réalisé qu'il était très difficile de trouver un poème comportant des mots divers pour différentes sonorités recherchées, tout en étant adapté au niveau A1. Comme pour l'expérimentation avec les quatrièmes, j'aurais pu créer moi-même un poème en y incluant des mots pour lesquels je savais qu'un mot en créole aurait facilité la prononciation. Cependant, un tel poème ne serait pas authentique et cela ne reflète pas l'approche d'intégration des langues premières que j'envisage. J'ai donc effectué une recherche pour trouver un poème authentique adapté à mes élèves, et j'en ai trouvé un sur le site du British Council que j'ai dû didactiser. En effet, le poème "*Do you ever wonder?*" de Gillian Craig (annexe 19) était à l'origine composé de quatre strophes, mais j'ai pris la liberté d'en enlever une afin de faciliter son étude avec les élèves et de mieux répartir les strophes entre les différents îlots.

Les mots pour lesquels j'espérais trouver un équivalent en créole pour certains sons étaient les suivants :

mole	/məʊl/	
cow	/kaʊ/	kawé
moo	/muː/	mounwar
seal	/si:l/	sourcil
bleat	/bli:t/	

En raison des différences phonétiques entre l'anglais et le créole, il m'a été difficile, voire impossible, de trouver des mots-outils malgré mon choix de poème. Même si certains spécialistes ont tenté de créer des tableaux de phonologie pour le créole réunionnais, rien n'est officiellement établi ni utilisé de manière précise.

Ainsi, la séance (annexe 18) a été élaborée dans le but d'introduire pour la première fois le poème en anglais auprès des élèves. Mon objectif était qu'ils prennent en note les différents éléments du poème. Pour faciliter la compréhension et la prononciation de certains mots inconnus, j'ai aussi organisé une activité d'anticipation. Les mots à élucider étaient les suivants : *(to) wonder, a mole, a snail, a cow, (to) moo, a seal, a goat, (to) bleat, (to) tweet*. Certains de ces mots, tels que "cow" ou "goat", étaient déjà connus des élèves, mais leur prononciation restait souvent incorrecte. J'avais donc préparé une diapositive projetée au tableau, comprenant des images représentant ces mots et leur prononciation au format mp3. Les mots apparaîtraient progressivement, me permettant ainsi de choisir l'ordre dans lequel ils apparaîtraient et seraient répétés.

Ensuite, dans chaque groupe, les élèves devaient s'entraîner à réciter leur strophe apprise. C'était à ce moment-là que je me déplaçais dans les îlots pour m'assurer que chacun des élèves du groupe récite au moins une fois et qu'ils s'écoutent et se corrigent mutuellement. Pendant cette activité, je faisais également une médiation en créole en utilisant les mots-aide. Cela aidait les élèves qui avaient besoin d'aide avec la prononciation d'un mot, tout en permettant à ceux qui maîtrisaient déjà la prononciation de renforcer leur compétence plurilingue. Grâce à cette approche, une connexion entre le créole et l'anglais pouvait se faire dans l'esprit des élèves.

3.3 Type de recherche

L'ensemble de ce mémoire professionnalisant peut être considéré comme une recherche appliquée, ainsi, il a pour objectif de trouver des stratégies afin de produire des réponses à une problématique en s'appuyant sur la théorie.

Pour les questionnaires d'enquêtes post séance expérimentale et de compte-rendu, ainsi que pour la séance avec la classe de quatrième, une recherche qualitative a été menée. Très souvent utilisée en sciences sociales et en anthropologie, elle permet de recueillir des données singulières qui permettent d'interpréter les résultats. C'est le cas des questions ouvertes de mes questionnaires et du choix de réponses libres pour l'activité hyponymes - hyperonyme. Elle favorise la subjectivité, car toutes les données ne peuvent être contrôlées.

Pour le questionnaire des représentations selon les parents, je me suis tournée vers une recherche exploratoire quantitative. En effet, par le biais d'un Google form, je voulais mesurer un phénomène étudié dans une population. Ces données peuvent mener à des statistiques qu'il serait intéressant de comparer aux représentations des élèves.

Quant au sujet des séances expérimentales, la séance avec les quatrièmes s'apparente à de la recherche quasi-expérimentale, car je n'ai pu contrôler que le sujet des deux groupes d'élèves attendus, ceux disant maîtriser le créole et ceux disant le contraire. Contrairement à ma séance avec la classe de sixième, qui elle est une recherche non-expérimentale, car je n'avais pas assez envisagé les potentiels variables et que l'issue de la séance m'était hors de portée au vu de ce que j'essayais d'observer.

3.4 Les contraintes

Il y eut quelques décalages entre les contraintes que j'envisageais et celle dont j'ai fait face en classe, vis-à-vis de mes questionnaires, des séances expérimentales ou encore des réponses attendues des parents.

Tout d'abord, malgré mes questions simples - la majorité à choix multiples, accompagnées de définitions et validées par la tutrice, j'ai constaté que les élèves avaient eu du mal à comprendre ce qu'il leur était demandé. De plus, ils n'ont pas osé me le demander alors que j'étais présente pour les accompagner. Au sujet du questionnaire pour la représentation des parents, qui était disponible dans leur espace Pronote, je n'ai pu avoir le nombre de réponses attendues, malgré les plusieurs relances faites aux élèves. La question d'un possible nonaccès à Internet du côté des parents avait été écartée en amont par discussion avec ma tutrice.

Pour la séance expérimentale hyponymes - hyperonyme, la contrainte de compréhension de l'exercice était à prévoir. En dépit d'une séance où l'utilisation du français et du créole était prévisible pour la médiation et la passation des consignes, les élèves n'ont pas montré de signe visible d'incompréhension. Aucune question en lien à la compréhension n'a été posée, et cela, même lors de mes passages entre les rangs où une aide individuelle pouvait être apportée à ceux qui le voulaient.

CHAPITRE 4 : DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS ET RETOUR RÉFLEXIF

4.1 Le déroulement des expérimentations

Les expérimentations se sont déroulées sur une période de trois semaines. Entre la réflexion pour les questionnaires et les séances et la mise en œuvre en classe selon l'emploi du temps de la tutrice.

4.1.1 Retour de l'enquête pré-expérimentation

a) Questionnaire des élèves

Les réponses des élèves et des parents ont pu m'apporter un regard sur les représentations dans le contexte du collège du 14KM. Il est important de noter que leur avis ne peut pas être généralisé à l'ensemble des élèves et des parents de l'île. Passons maintenant en revue les questions et leurs réponses, en les organisant par ordre et par groupes d'intérêt.

Question 1 : Sais-tu parler créole ? **Question 2** : Quelle est la fréquence à laquelle tu parles créole ? (Annexe 2)

Avec ces questions nous apprenons qu'environ 13 % des élèves des quatre classes ne savent pas parler créole et que les proportions de ceux qui le parlent « la majorité du temps, souvent et de temps en temps » environnent les 25 %. Ces pourcentages me paraissent cohérents pour des élèves qui sont à l'école la majorité de la semaine, là où ils parlent français en classe (sauf pour les langues vivantes). 20 % des élèves parlent rarement ou jamais créole, ce qui est plus que ceux qui ne savent pas parler. Seulement un élève a répondu qu'il parlait créole tout le temps, on peut se demander s'il a inclus les moments où il est en classe.

Question 3 : À la maison, quelles langues sont parlées ? **Question 4** : Parles-tu créole à l'école ? Et **question 4bis** : Si non, aimerais-tu (parler créole à l'école) ? (Annexe 3)

Par le biais de ces questions, nous apprenons que presque la moitié des élèves (47 %) a une présence majoritaire du créole à la maison, là où il est parlé « tout le temps ». Sinon, il est parlé de « temps en temps » dans 30 % des familles des élèves et « pas du tout » dans 17 % des foyers. Seulement 7 % des familles parlent plusieurs langues, dont le malgache, le créole mauricien, l'anglais, l'espagnol et le shimaoré. Aucun des élèves n'a répondu « plusieurs langues : créole et français », on imagine que c'est le français qu'ils parlent s'ils ne parlent pas créole « tout le temps ».

Ensuite, 63 % des élèves admettent parler créole à l'école. Parmi ces réponses, 50 réponses d'élèves (60 %) ont été « pendant la récréation » et « avec des amis ». 5 élèves ont répondu « tout le temps ». De plus, 5 élèves ont répondu qu'ils parlaient créole à l'école quand ils étaient énervés, cela reflète une relation qu'on peut qualifier de forte qu'ils ont avec la langue.

Parmi les 37 % d'élèves qui ne parlent pas créole à l'école, nous avons 38 % qui ne savent pas parler créole et qui représente la majorité de ces réponses. Puis nous avons des réponses distinctes telles que : « je ne veux pas (parler créole à l'école) » ; « j'ai l'habitude de parler français à l'école » ; « c'est étrange » et 2 élèves (5 %) ont peur du jugement de parler créole. Ils sont donc 29 % qui n'aimeraient pas changer cela et 29 % qui aimeraient. Enfin, ils sont 16 % à ne pas savoir et 26 % à ne pas se prononcer.

Question 5 : Vois-tu le créole comme une langue au même niveau que le français ou l'anglais ? (Annexe 4)

Pour cette question que je considère la plus parlante pour les représentations, il y a eu beaucoup d'incompréhension de la part des élèves. Parmi les réponses, 25 % proviennent d'élèves qui n'ont pas répondu ou qui ne savaient pas répondre, tandis que 5 % des élèves ont exprimé des opinions partagées sur le sujet. Enfin, 38 % des élèves sont d'avis que oui, le créole est une langue tout comme le français ou l'anglais alors que 32 % pensent que non.

Parmi ces réponses (annexe 4, graphiques 5a et 5b), nous avons encore très peu d'élaboration de la part des élèves, tant pour ceux qui disent « oui », que pour ceux qui disent « non ». Dans les réponses positives, nous avons la notion : « c'est une langue », « c'est un langage » et surtout « c'est la langue de la région ». Que oui, le créole est une langue car on peut l'apprendre (7 références) et qu'elle permet de communiquer avec d'autres personnes (3 références).

Parmi les réponses négatives, la raison principale donnée est que le créole n'est pas une langue internationale. Cependant, on peut se demander si les élèves ont compris la question au sens propre de comparer deux langues, créole et français ou créole et anglais. À partir de là, oui le créole n'est pas une langue aussi internationale que le français ou que l'anglais, mais cela ne change pas le fait que ce soit une langue. De plus, deux élèves ont souligné le fait que le créole est une langue régionale, selon leur perception cela ne suffit pas pour être au même niveau que le français ou l'anglais. La deuxième raison la plus citée est que le créole est le dérivé d'une langue, ce qui le place, selon cette perspective, à un niveau inférieur par rapport à d'autres langues. Les autres raisons étaient seulement mentionnées par un ou deux élèves et les différentes raisons émises étaient : « c'est une langue maternelle, elle n'est pas enseignée et elle n'a pas de règles de grammaire ; c'est une langue simple d'un registre familier ; c'est une langue plus compliquée ou encore c'est une langue vulgaire ».

Question 6 : Si tu parles couramment français et créole, es-tu bilingue ? Et **question 7** : Si tu parles couramment français et anglais, es-tu bilingue ? (Annexe 5)

Ces deux questions ont été posées avec une définition au préalable d'être bilingue, présente sur le questionnaire, « être bilingue, c'est pouvoir passer d'une langue à une autre sans difficultés

selon le besoin d'une situation ». Sans grande surprise, les chiffres montrent que beaucoup d'élèves ne considèrent pas le créole comme une langue et donc ne se considèrent pas eux-mêmes bilingues. 55 % des élèves affirment qu'une personne est bilingue si elle parle couramment français et créole contre 76 % s'il s'agit du français et de l'anglais. Nous avons aussi un chiffre d'abstention de réponse plus élevé pour la question six que pour la question sept, 4 % contre 3 %, qui peut prouver un doute chez les élèves sur la question du bilinguisme avec une langue régionale.

Question 8 : Penses-tu qu'utiliser le créole dans certaines matières t'aiderait à mieux comprendre ? Si oui, laquelle/lesquelles ? (Annexe 6)

Pour cette question, les élèves ont semblé partagés et ils ont peut-être manqué de temps pour avoir une réelle réflexion sur le sujet. L'hésitation s'est fait ressentir avec 22 % de "peut-être" et 17 % de "je ne sais pas". Alors que les réponses positives et négatives ont des pourcentages similaires (respectivement 31 % et 28 %).

Dans ceux qui ont nommé des matières dans lesquelles ils imaginent que le créole peut les aider, nous avons en première place le français avec 13 élèves qui l'ont cité. Ce choix est cohérent si on imagine que leurs langues premières sont le créole et le français. En effet, même s'ils pensent souvent parler les deux langues suffisamment, il ne leur a pas été imposé une étude de la langue créole avec ses œuvres littéraires, comme l'est l'étude du français. Ils pensent donc, que passer par le créole pour l'enseignement du français les aiderait. La seconde matière la plus nommée est les mathématiques. Cela paraît étonnant, car le français y est peu utilisé, uniquement dans les problèmes ou pour les explications. Là encore, les élèves pensent que passer par le créole les aiderait, et cela, sûrement en termes de médiation. Enfin, l'Éducation physique et sportive (EPS) ainsi que les Sciences de la vie et de la terre (SVT) ont toutes deux été nommées 5 fois par les élèves. Pour l'EPS, on en revient comme aux mathématiques, qu'il s'agirait en termes de médiation que cela aiderait les élèves, car l'utilisation du français n'a pas une place majoritaire dans la discipline. Cependant, pour la SVT, cela paraît plus cohérent. D'ailleurs, on peut noter que la matière est souvent choisie comme enseignement de Discipline Non Linguistique (DNL) au lycée dans les classes dites européennes.

On retrouve aussi d'autres matières dans les réponses dont les langues vivantes.

Et **question 9 :** Te sentirais-tu à l'aise si on utilisait le créole dans les matières au collège ? et pourquoi ? (Annexe 7)

Cette question est dans la continuité de la précédente, mais elle se penche davantage sur le ressenti et le bien-être des élèves. Parmi les 18 % des élèves qui sont négatifs à l'utilisation du créole dans certaines matières, il ne faut pas oublier les 13 % qui ne parlent pas créole et donc

qui naturellement peuvent ne pas se sentir à l'aise s'ils ne comprennent pas la langue. Au contraire, ils peuvent aussi manifester l'envie d'apprendre la langue de la région pour mieux s'intégrer au quotidien. Chez les élèves qui sont contre l'utilisation du créole et qui seraient mal à l'aise envers son utilisation, la raison la plus donnée est le manque de vocabulaire créole. Cette raison est suivie par le fait de ne pas parler créole, cité 3 fois. Les autres raisons n'ont été citées qu'une fois et nous pouvons y retrouver que c'est : « une langue pour parler avec ses amis » ou encore un élève « préfère le français ». Ensuite, 32 % des élèves gardent un avis neutre sur le sujet et 10 % ne savent pas. Les avis positifs sont à 39 %. On y retrouve de nombreuses raisons derrière ce bien-être qui pourrait être apporté. La première raison est évidemment selon eux « une meilleure compréhension » venant du recours à leur langue première. Puis, nous avons des raisons telles que : « ce serait mieux », « le français est plus compliquée », « c'est ma langue d'origine que j'utilise au quotidien » qui sont les plus citées. Nous avons aussi deux élèves qui pensent aux traditions qu'ils veulent garder. Finalement, nous avons des réponses uniques où les élèves « aiment et préfèrent le créole » ce qui est fortement lié à se sentir à l'aise, tout comme « [cela] animerait le cours » et permet de « [créer] du lien avec les professeurs. » Ce qui révèle que par le biais de l'utilisation du créole, de meilleures connexions peuvent être créées entre des élèves et ses professeurs.

Question 10 : Penses-tu qu'utiliser le créole en cours d'anglais : t'aiderait, ne t'aiderait pas ou ne changerait rien ? Pourquoi ? (Annexe 8)

Presque 50 % des élèves pensent que cela ne les aiderait pas si on incorporait du créole dans les cours d'anglais. Certains car utiliser le français ou le créole en revient au même pour eux, et d'autres car ils n'ont pas de mal à comprendre l'anglais. Ici, on s'aperçoit que les élèves voient le français et, dans l'hypothèse, le créole seulement comme moyen d'atteindre des connaissances en anglais. Ils ne connaissent pas les notions de pluri-culturalité ou de métalinguistique. D'autres élèves questionnent l'utilité du créole dans l'apprentissage de l'anglais. 21 % des élèves pensent que son utilisation ne les aiderait pas. La majorité d'entre eux, car ils ne parlent pas créole, et certains car ils ont du mal dans les deux langues, ou encore, car ils n'ont pas de problèmes avec la compréhension de l'anglais. Finalement, 24 % des élèves pensent que cela les aiderait. La majorité a la certitude qu'ils comprendraient mieux et certains pensent que cela les aiderait car ils ne comprennent rien en anglais.

b) Questionnaire des parents

Concernant le questionnaire destiné aux parents (annexe 9), mon envie qu'il fasse l'objet d'une recherche quantitative n'a pu se réaliser car seulement une poignée de parents y a répondu.

Nous le considérerons donc comme une recherche de type qualitative, voire explicative. Ainsi, les réponses des parents permettront de réaliser des relations de cause à effet entre leur représentation et celle des élèves. Dans la théorie où, l'avis des parents influent sur celle de leurs enfants. De plus, nous savons que l'adhésion des parents est primordiale si on veut la construction collective d'une identité linguistique et culturelle pour les apprenants.

Comme pour le questionnaire élèves, j'ai regroupé les questions et les réponses du questionnaire parents par thème.

Question 1 : Savez-vous si vos enfants parlent créole ? ; **Question 1) a** : Si oui, quelle est la fréquence à laquelle ils le parlent ? et **Question 1) b** : Quel est leur niveau dans la langue ? (Annexe 10)

Les questions 1, 1.a. et 1.b. se rapprochent des premières questions posées aux élèves, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un état des lieux pour savoir s'ils parlent créole ou non. On constate à nouveau que la majorité des élèves parlent créole, et environ la moitié d'entre eux utilisent cette langue de manière régulière, que ce soit souvent, tout le temps ou parfois. 21 % des élèves parlent créole exceptionnellement et 29 % ne le parle jamais. Ici, on peut se demander si certains parents qui ont des enfants qui ne parlent pas créole, ont quand même répondu à la question alors que l'inverse était indiqué. En effet, il me paraît difficile pour des élèves à la Réunion de ne pas parler leur langue régionale, qui plus est, s'ils la connaissent. Parmi ceux qui parlent créole, la majorité (67 %) connaît les mots de tous les jours et 25 % connaissent juste quelques mots. Cela est suffisant si l'on considère le recours aux langues premières aussi pour agrandir le vocabulaire des élèves et leur connaissance de ces langues premières. Il existe évidemment une hétérogénéité dans la connaissance propre à chacun des langues. Et cela est aussi illustré par les 8 % de parents qui considèrent que leurs enfants connaissent également du vocabulaire moins connu et ancien.

Question 1) c : Si vos enfants ne parlent pas créole, pensez-vous qu'il serait plutôt néfaste ou bénéfique pour eux de l'apprendre et de le parler ? ; **Question 2** : Selon vous, le créole a-t-il sa place au sien de la classe ? et **Question 3** : Concevez-vous l'utilisation du créole dans l'apprentissage de l'anglais ? (Annexe 11)

Comme pour les deux questions précédentes, nous avons la possibilité que les parents des enfants qui parlent créole ont aussi répondu à la question. Un seul parent pense qu'il est néfaste à l'enfant d'apprendre le créole. 39 % des parents n'ont pas d'avis particulier et 31 % ne savent pas. Seulement 23 % des parents pensent qu'il est bénéfique pour les enfants d'apprendre et de parler créole.

Les questions 2 et 3 sont primordiales, car elles s'attaquent réellement au recours du créole dans la classe. On peut dire que la majorité des parents ne sont pas d'accord avec cela. Ainsi, seulement 33 % des parents disent que le créole à sa place au sein de la classe. Les différentes raisons données sont que cela « contribue à la construction d'un cadre sécurisant », que l'élève a l'« impression que le cours a été créé pour lui » et que cela « aide au rapprochement de l'élève et de la pédagogie ». Il est vrai que certains supports utilisés dans l'enseignement des langues ne correspondent pas à des situations que les élèves connaissent ici à la Réunion (telle qu'une situation au ski) et que les élèves ne se sentent pas forcément impliqués et cela va à l'encontre de l'approche actionnelle en vigueur. Cependant, des recours à la langue première mêlés de situations contextualisées peuvent effectivement rendre le cours plus pragmatique et réaliste aux yeux des élèves. L'avis de ce parent est donc compréhensible. De plus, l'utilisation du créole peut manifestement contribuer à un meilleur environnement de classe, où l'élève peut plus facilement se sentir en sécurité. Par ailleurs, la réponse du professeur de LV anglais sur cette question a été : « lors de la semaine des langues, les rituels en créole ont plu aux élèves, ils étaient dans une bonne dynamique ». Ce qui prouve qu'il peut ressortir du dynamisme pour les élèves quand ils se sentent reconnus.

Puis 33 % des parents pensent que le créole à sa place en cours seulement « dans certains cas » et / ou « quand cela est nécessaire ». Ils argumentent que cela devrait se faire « uniquement pour les coutumes et l'histoire de l'île » et que « l'enfant a déjà du mal avec la langue française » ajouter le créole peut devenir, selon eux, un obstacle en plus. Or, grâce aux recherches effectuées, nous savons qu'être bilingue est un atout, avec une pédagogie adaptée le recours aux L1 ne devrait pas ajouter de difficultés, mais au contraire aider à pallier les difficultés. Finalement, 33 % des parents pensent que le créole n'a pas sa place dans la classe. La seule raison donnée est qu'il faudrait que cela soit « sur la base du volontariat ».

En ce qui concerne l'utilisation du créole dans l'apprentissage de l'anglais (question 3), près de la moitié (47 %) des parents sont contre son utilisation. Certains n'en « voient pas l'utilité », d'autres pensent que le créole n'est qu'« un langage parlé » ou encore que ce n'est « pas une langue nécessaire pour la réussite scolaire ou professionnelle ». Il est vrai que le créole est rarement appris au sein des familles avec une rigueur pour la grammaire, cependant le fait que le créole soit une langue vernaculaire n'atténue pas les effets positifs qu'il peut avoir dans l'apprentissage d'autres langues vivantes. De surcroît, malgré le fait de penser que la langue régionale n'a pas d'importance dans la future réussite professionnelle, il faut tout de même considérer la relation qu'entretient l'élève avec son identité pour assurer son bien-être dans sa scolarité présente.

En second lieu, 27 % des parents sont d'avis que l'utilisation du créole en cours d'anglais ne devrait se faire que « dans certains cas » ou éventuellement (voir « peut-être » sur le graphique). Un parent définit le créole comme un patois et non une langue. Il est important de noter que le terme « patois » est connoté péjorativement dans la sphère sociolinguistique, car il était anciennement utilisé pour désigner des formes de langage considérées comme inférieures aux langues officielles. Le créole réunionnais, quant à lui, est une langue régionale officielle et enseignée. Un autre parent ajoute que « beaucoup d'élèves ont un langage "quotidien" en créole et qu'ils manquent de vocabulaire en français, or, c'est le langage qui est utilisé pour démarrer l'apprentissage ». Je suis d'avis que l'un n'empêche point l'autre. En tant qu'apprenants bi- ou plurilingues, l'apprentissage du vocabulaire est facilité. De plus, le mot langage désigne la capacité à parler alors que la langue est un système spécifique de signes et de codes. Le français et le créole ne sont donc pas des langages, mais bien des langues.

Pour finir, 27 % des parents sont favorables à l'intégration du créole dans l'apprentissage de l'anglais. L'un d'entre eux fait référence au patrimoine réunionnais que nous, professeurs de langue, pourrions mentionner si on aborde les différentes colonisations de l'île, aussi faite par les Britanniques en 1810 ; ainsi que dans le cadre de contextualisation de situations. Un autre parent affirme que « l'utilisation de la langue première de l'enfant permet à ce dernier de se sentir plus en confiance, le français ne sera plus une langue intermédiaire qui rappellera aux élèves leurs lacunes ». Ce parent reconnaît le rôle de la reconnaissance de la L1 des élèves dans leur bien-être. Cependant, dans ma pratique envisagée avec le recours aux L1, il ne s'agit pas de passer par elles pour éviter l'utilisation de la L2. Au contraire, l'utilisation de toutes ces langues connues et en cours d'apprentissage est nécessaire pour développer des compétences plurilingues et pluriculturelles. Ainsi, la seule enseignante ayant répondu au questionnaire a souligné qu'il est bénéfique d'avoir recours au créole dans l'apprentissage de l'anglais pour « comparer les langues et noter les ressemblances ». La métalinguistique ainsi que la familiarité favorisent une meilleure compréhension et également une meilleure mémorisation.

Question 4 : Percevez-vous le créole comme une langue au même titre que le français ou l'anglais ?

Les quelques réponses obtenues ne suffisent pas à construire un avis général des parents. Ainsi, trois personnes ont affirmé que le créole est une langue à part entière, tout comme le français. Les autres sont d'avis négatif sur ce sujet. Un parent répète qu'il considère le créole régional comme un patois, tandis qu'un autre affirme qu'il n'y a pas de « vraie grammaire ». Cependant,

il convient de souligner qu'il existe des ouvrages pédagogiques sur la grammaire du créole réunionnais, tels que celui rédigé par la grammairienne Danièle Quartier.

Une autre des réponses fut la suivante : « le créole n'a pas le même titre que le français ou l'anglais, il se parle uniquement à la Réunion et n'a pas besoin d'être appris à l'école, ils l'entendent et le parlent en famille, cela est largement suffisant pour ne pas être oublié ». La notion de connaître une langue pour la retenir revient souvent dans les questionnaires élèves et parents. Une langue n'a pas pour but d'être seulement connue. Il est important de noter que connaître une langue uniquement de manière informelle ne suffit pas pour la maîtriser pleinement, elle doit être pratiquée ainsi que comprise. De plus, le français est également utilisé en tant que langue première plutôt que langue secondaire pour beaucoup d'enfants sur l'île. Il est donc entendu et parlé aussi en famille. Dans cette logique pourquoi aurait-il besoin d'un enseignement à l'école ? En outre, l'argument selon laquelle le créole n'est pas une langue internationale revient également souvent dans les représentations des élèves. Cependant, c'est une caractéristique qui ne change en rien le statut d'une langue. Les locuteurs du créole sont présents partout dans le monde, tout comme les locuteurs du français.

Question 5 : Pensez-vous qu'il y a eu une évolution de la perception du créole par la société depuis ces deux dernières décennies ?

Comme pour la question précédente, les réponses obtenues sont peu développées. Ils sont trois qui pensent qu'il n'y a pas eu d'évolution de la perception, tandis que deux pensent le contraire. Si nous relevons les réponses argumentées, deux parents estiment que l'évolution est négligeable. L'un des parents déclare : « on est passé d'un patois local à n'utiliser qu'en famille et entre amis, à une revendication de cette langue qui nous est propre ». Pour finir, deux opinions convergent : « les barrières commencent à se lever et le créole devient moins tabou », ainsi que « il est devenu plus courant de parler créole dans les administrations et à l'école ».

Ces réponses ne font figure que d'informations supplémentaires sur la perception des parents. Contrairement aux autres questions, celles-ci concernent leur vision du créole et de l'évolution de sa perception, je ne pourrais contredire leurs propos. C'est pourquoi je n'apporte pas d'interprétation à ses réponses. En revanche, pour les autres questions portant sur le créole à l'école et sa position en tant que langue, j'ai pu fournir des avis construits s'appuyant sur des textes régissant l'enseignement en France, ainsi que des lectures de scientifiques et de spécialistes.

c) Mise en commun des réponses

Ainsi, les réponses des élèves et des parents aux questionnaires nous donnent un aperçu des représentations des langues premières, et dans ce cadre-ci, du créole en tant que langue et de son utilisation à l'école. Les questions qui sont intéressantes à comparer sont celles qui ont pour sujet : la perception du créole comme langue telle que le français ou l'anglais ; l'utilisation du créole en classe, et son utilisation dans l'apprentissage de l'anglais.

Au préalable, soulignons que pour les questions portant sur la connaissance du créole par les élèves ainsi que la fréquence d'utilisation, les chiffres se rapprochent entre le questionnaire des élèves et celui des parents.

Au sujet de la question de la reconnaissance du créole en tant que langue tout comme le français et l'anglais, nous avons plus de réponses positives que négatives chez les enfants et le cas inverse chez les parents. Cela peut ne pas être concluant étant donné le manque de réponses des parents. Néanmoins, dans les réponses négatives, parents comme élèves affirment qu'il n'y a pas de grammaire en créole. Ils pointent aussi le fait que la langue ne se parle que dans le département et qu'elle ne s'apprend pas.

Pour la question de la présence du créole à l'école, les élèves devaient y répondre si son utilisation les aidait ou non, alors que les parents auraient pour question de sa légitimité à l'école. Les réponses positives et négatives sont présentes dans les deux groupes, avec des pourcentages similaires.

Finalement, ce qui concerne l'utilisation du créole en cours d'anglais, les pourcentages convergent également entre les opinions des élèves et des parents.. Ainsi, si nous additionnons les élèves qui pensent que cette utilisation ne les aiderait pas ou ne changerait rien, on obtient un pourcentage de 68 % d'élèves, et, en additionnant les parents qui sont contre ou qui hésitent (réponse "peut-être") on obtient 67 % des parents. Pareillement, 24 % des élèves pensent que le créole pourrait les aider tout comme 20 % des parents conçoivent son utilisation dans l'apprentissage de l'anglais.

Les résultats de ces expérimentations confirment la première hypothèse émise. Les données recueillies et analysées indiquent que, oui, les représentations et la prise en compte des L1 en cours d'anglais ne sont pas toujours favorables pour les acteurs éducatifs.

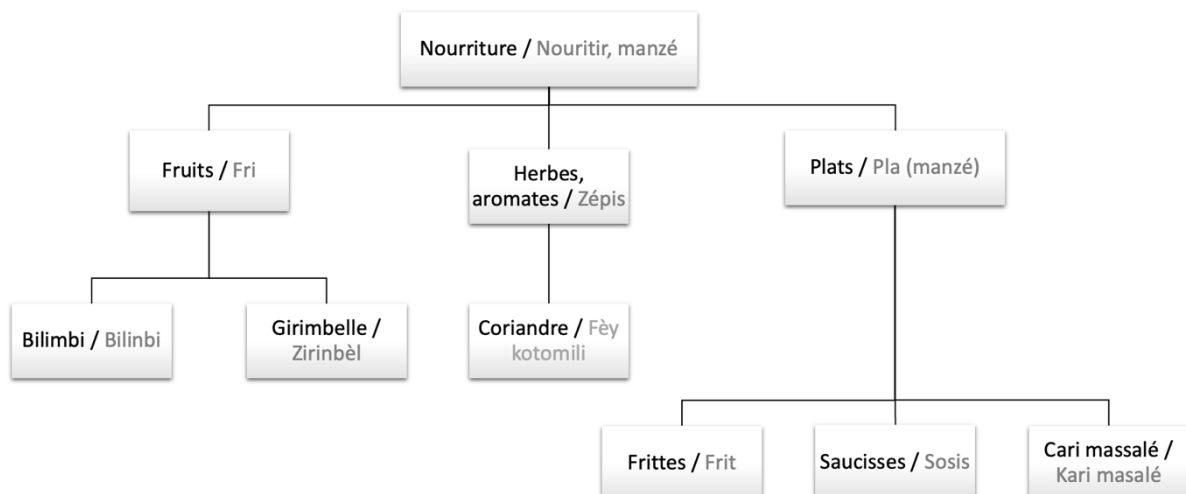
4.1.2 Résultats des séances

a) Séance avec les quatrièmes

Le déroulement de la séance (annexe 12) a commencé par l'entrée en classe et le rituel habituel. J'ai ensuite expliqué brièvement l'activité du jour, d'abord en anglais puis en français.

La distribution des fiches d'activité a suscité chez les élèves de l'étonnement, des sourires pour certains et des rires, cela à la vue de l'exemple en créole. Pendant que je circulais entre les rangs, j'ai échangé individuellement avec les élèves pour attirer leur attention sur certains mots en utilisant des phrases telles que "Don't you know the word X" pour certains mots tels que : *wood, wheel, gas pedal, battery, eyeshadows, lip gloss, observed, budget*. C'était une occasion pour rappeler d'autres stratégies d'accès au sens lors de réceptions orales : les mots transparents (*battery, pieces, budget*), les mots composés (*eyeshadows, lip gloss*) ou encore chercher la racine des mots (*observed*). Après les avoir laissés travailler pendant une vingtaine de minutes, nous sommes passés à la correction de l'activité.

Pour la correction, j'ai utilisé des diapositives projetées sur le tableau. J'ai décidé de commencer par afficher l'énoncé un. En classe entière, j'ai demandé aux élèves quels mots ils avaient soulignés ou surlignés et quels mots leur posaient problème. Comme c'est souvent le cas avec cette classe que j'avais en charge depuis plusieurs mois, seules quelques réponses ont été données. Les thèmes donnés à l'oral étaient "ingénieur" et "mécanique". J'ai alors décidé de leur projeter l'exemple en créole. J'ai demandé à un élève volontaire de lire cet exemple, puis je leur ai demandé s'ils connaissaient de mots qui avaient été soulignés. Ensemble, nous avons élucidé les mots inconnus tels que « bilinbi » ou « fèy kotomili », en leur donnant leur équivalent en français (par exemple, « fèy kotomili » signifie « coriandre ») et nous avons établi des liens entre les différents éléments soulignés à l'aide d'un modèle relationnel : les fruits, les plats/aliments cuisinés, les herbes/aromates. « Voilà pourquoi il s'agissait du thème de la nourriture. »



Modèle relationnel réalisé avec les élèves (français/kréol)

Ainsi, j'ai pu expliquer les relations hyponyme-hyperonyme de manière détaillée. Puis, en utilisant le même schéma relationnel vierge, les élèves ont réalisé des relations hyponyme-hyperonyme en anglais sur le thème '*food*', lors d'une discussion en classe entière, cela m'a permis de prouver aux élèves la transférabilité de cette stratégie. Nous avons ensuite repris les énoncés dans l'ordre pour échanger sur les mots qu'ils ont marqués comme étant des aides, ainsi que les thèmes choisis, et nous les avons corrigés ensemble. Enfin, la séance s'est terminée par le remplissage individuel du questionnaire sur les ressentis.

Nous allons maintenant passer en revue les réponses aux énoncés que les élèves ont donnés. J'ai accepté les réponses rédigées en français et en anglais, même si la consigne était en anglais. Néanmoins, il faut selon moi que l'anglais reste la langue majoritaire et que les élèves ne doivent pas se tromper dans leur copie. Il me paraît donc important d'établir dès le début les normes et les attentes si l'on choisit d'intégrer d'autres langues à notre pratique.

Pour le premier extrait, les élèves pouvaient être amenés à souligner / surligner les mots suivants : *mechanical, wheels, windshield, battery, gas pedal* et *tire*. Certains de ces mots sont transparents "*mechanical, battery, gas pedal*", d'autres sont potentiellement connus des élèves "*wheels, tire*" et l'un est un mot composé de "*wind*", qui est abordé en primaire ou en classe de sixième lorsque l'on voit la météo, tandis que "*shield*" est un mot très répandu dans le monde des jeux vidéo. Ainsi, tous ces mots font partie des hyponymes de "*car*" (voiture). J'ai souligné dans la partie consacrée à la préparation de la séance (3.2.1 b), que lorsqu'il y a une relation entre des mots de partie d'un tout, il s'agissait alors d'une méronymie. J'ai choisi de ne pas aborder cela avec les élèves car la relation hyponyme-hyperonyme venait d'être introduite et que de la confusion pouvait émerger. Un seul élève a donné "*car*" comme réponse, les autres réponses étaient principalement « mécanicien », « mécanique » et « ingénieur ».

Pour le deuxième extrait, les élèves auraient pu être amenés à souligner ou surligner : (*dressing*) *table, foundation, eyeshadows, mattifying powder* et *lip gloss*. Ces mots sont facilement reconnaissables pour ceux qui s'intéressent à l'esthétique. On y retrouve également la présence de mots composés qui peuvent être détachés et facilement analysés, tels que : "*eyeshadows*" et "*lip gloss*", qui font référence à des parties du visage. Cependant, le mot "*foundation*" peut être perçu comme un faux-amis, car bien qu'il désigne la base d'un maquillage, en français le mot "fondation" évoque davantage une bâtisse qu'un produit de maquillage. De plus, le terme "*dressing table*" (coiffeuse) peut également poser une difficulté, car "*table*" est un mot transparent et "*dressing*" est utilisé en français pour autre chose qu'une coiffeuse. Les hyperonymes pertinents pour cet extrait sont « maquillage » et « produits esthétiques », qui sont

aussi les thèmes acceptés pour l'extrait. Huit élèves ont répondu correctement "*makeup*/maquillage", et cinq élèves ont mentionné « beauté/esthétique ». D'autres réponses ont inclus "table", "gastronomie" et "repas", qui peuvent être compris si des élèves connaissent la signification du mot "*dressing*" (assaisonnement, vinaigrette) et "*pour(ed)*" (verser, également utiliser pour les boissons). Quelques élèves ont aussi mentionné le thème « vêtement », probablement en raison de la présence du mot "*dressing*".

L'extrait suivant fut sans doute le plus complexe de tous. Cependant le mot "*gladioluses*", selon moi, ressemble à un terme latin typique utilisé pour désigner le nom scientifique d'une plante. De plus, les termes "*sweet peas*" et "*lilies*" auraient pu être connus. Malheureusement, aucun élève n'a mentionné le terme « plante » ou « fleur » qui était l'hyperonyme attendu. En revanche, douze élèves ont associé cet extrait au thème « vêtement », car ils ont repéré le mot familier "*dress*".

Le quatrième extrait était également complexe, mais certains élèves ont réussi à trouver une réponse appropriée. Les mots sur lesquels je pensais qu'ils pourraient s'appuyer étaient "*observ(ed)*" et "*black-banded woodcreeper*". En effet, les élèves connaissent le mot transparent "*observe*" et, en ajoutant le morceau de la première phrase "*where I've been*" (nous avons commencé à aborder le present perfect deux semaines auparavant), les élèves auraient pu deviner que le narrateur avait observé quelque chose à un endroit précis. De plus, dans le terme "*black-banded woodcreeper*" (grimpar varié, oiseau d'Amazonie), nous avons les mots "*wood*" et "*black-banded*" que certains élèves pourraient réussir à traduire par "à bandes noires" et qui fait clairement référence à un animal. Les thèmes attendus étaient donc "*animals*" et "*birds*", ce dernier étant l'hyperonyme des quatre oiseaux mentionnés dans l'extrait. Ils ont probablement été induits en erreur par la présence du matériaux "*wood*" et du faux-ami "*location*" car huit élèves ont mentionné les thèmes de la maison et de l'immobilier.

En ce qui concerne le dernier extrait, les élèves auraient pu être amené à souligner les mots suivants : *bankruptcy*, *budget* et *investments*. "*Bankruptcy*" contient le radical "*bank*", qui est un mot transparent et connu, tout comme "*budget*" et "*investments*". Ces trois éléments auraient pu conduire au thème de l'économie. Trois élèves ont mentionné le mot « banque », quatre élèves ont écrit « entreprise » et « compagnie », et cinq élèves ont noté les mots « argent » et "*money*".

Le retour global de la séance montre que les élèves ont été engagés et ont participé activement tout au long de l'activité. Les échanges en classe entière ont favorisé une meilleure compréhension et assimilation de la stratégie des relations hyponyme-hyperonyme, ce qui, je l'espère, contribuera à une meilleure mémorisation. Cependant, il est important de noter que

certaines élèves ont potentiellement pu ressentir un sentiment d'échec en raison de la difficulté des textes, tandis que d'autres ont pu voir cela comme une énigme stimulante et ont été enthousiastes. Il est essentiel d'adapter l'approche pédagogique pour soutenir tous les élèves et favoriser leur motivation et leur confiance en eux.

Malgré le fait qu'on peut dire que la majorité des élèves n'ait pas réussi l'activité, il est important de rappeler que l'explication des concepts n'a été donnée qu'au moment de la correction. De plus, les élèves ont réalisé l'activité sans la présence d'une anticipation. Dans l'idéal, il serait maintenant bénéfique de mener une activité similaire, pour vérifier si les résultats ont évolué et si les élèves ont une meilleure approche pour les réceptions écrites.

Pour finir, l'activité et surtout sa correction ont permis aux élèves de développer leur réflexion sur la signification des mots et d'explorer la manière dont les mots sont reliés les uns aux autres. Ils ont pu reconnaître l'impact des connaissances antérieures, qu'elles soient culturelles ou linguistiques, sur leur interprétation des mots. Ces résultats soulignent donc aussi l'importance d'une approche didactique qui encourage les élèves à développer leurs compétences lexicales et sémantiques. Il est crucial de les sensibiliser aux différentes dimensions du sens des mots, y compris les relations hiérarchiques entre les termes.

b) Séance sixième

Malheureusement, ma séance (annexe 18) avec les élèves de sixième n'a pas été aussi concluante, et cela est dû à une préparation insuffisante due à une idée venue tardivement. En effet, cette séance visait à incorporer du créole, une des L1 de beaucoup des élèves de l'île, par le biais de mots-outils dont la prononciation connue des élèves aiderait à la prononciation de mots en anglais.

Bien que des aspects positifs aient été observés, l'expérimentation n'a pas été assez approfondie pour constater un impact réel qui dépasse l'instant présent sur la phonologie des élèves. La médiation en créole a semblé surprendre positivement les élèves, sans pour autant être un objet de perturbation. Les élèves ne se sont pas attardés sur cet aspect et ont poursuivi leur travail d'entraînement à réciter, un par un, la strophe attribuée à l'îlot. Les quelques 'mots-aide' en créole ont semblé porter leurs fruits en combinaison avec l'activité d'anticipation, car lors du passage au tableau des élèves, très peu de mots ont été mal prononcés. Cependant, il aurait été favorable d'avoir une plus grande présence de ces mots d'aide. Selon moi, il est nécessaire d'avoir un poème idéal pour mettre en place ce type d'activité avec une classe de sixième. Une approche plus fructueuse envisagée pourrait constituer en la préparation de quelques mots comme je l'ai fait ici, mais le faire pour chaque poème ou texte abordé avec les élèves.

c) Mise en commun des résultats des séances

Les constatations de ces deux séances expérimentales valident selon moi la seconde hypothèse. En effet, il y a un grand potentiel à avoir recours aux langues premières si l'on veut améliorer la compréhension de la LV anglais. Cependant, il faut trouver une approche adéquate et qui fonctionne sur le long terme. Les deux approches utilisées ici, les stratégies d'accès au sens et les comparaisons phonologiques, restent selon moi des approches valides qui sont intéressantes à exploiter selon les différents niveaux et leurs besoins.

4.1.3 Retour du questionnaire post expérimentation

a) Les résultats du questionnaire

Pour ce questionnaire post séance expérimentale, j'ai souhaité recueillir l'avis des élèves et leur ressenti immédiatement après qu'ils aient vu l'utilisation d'une L1 en action dans un cours d'anglais. Le questionnaire se compose de cinq questions, certaines ouvertes et d'autres fermées. Examinons ces questions et les diverses réponses qui en découlent, pour ensuite les comparer avec le questionnaire répondu avant la séance.

Question 1 : As-tu compris pourquoi un exemple en créole a été utilisé ? (Annexe 16)

Cette question peut sembler redondante étant donné que la correction de l'activité venait d'être effectuée. Au cours de cette correction, j'ai bien sûr évoqué la transférabilité des stratégies de compréhension. Les élèves avaient donc eu le temps de me poser à nouveau des questions sur l'utilisation du créole dans l'activité. Cependant, beaucoup d'élèves n'osent pas prendre la parole en classe. Ainsi, 8 % des élèves n'ont pas compris pourquoi nous avons analysé un exemple en créole, tandis que 76 % ont compris. Quant à 16 % des élèves, ils ont indiqué avoir moyennement compris.

Ces réponses étaient prévisibles, car tous les élèves n'avancent pas et ne comprennent pas au même rythme. Dans l'optique de ma démarche, les élèves seront exposés à la diversité linguistique et culturelle par l'ajout d'autres activités incluant d'autres langues. En les exposant à la une telle diversité, nous espérons qu'ils acquerront une meilleure compréhension de l'importance de la pluriculturalité dans notre société. Cela contribuera à élargir leurs perspectives et à favoriser un environnement inclusif et respectueux au sein de la classe.

Question 2 : Trouves-tu son utilisation pertinente ? (Annexe 16)

Pour cette question, je voulais savoir si les élèves percevaient l'utilisation du créole comme pertinente. En tant que future professeure de langue, je suis consciente que l'intérêt des élèves pour le cours est un facteur clé qui les motive à participer. D'autres variables, telles que l'aspect

évaluatif ou non d'une activité, la difficulté ou encore le format, peuvent également influencer leur engagement.

Dans le cadre de cette activité, j'ai personnellement observé l'enthousiasme de la majorité de mes élèves, ce qui est reflété par les 72 % d'entre eux qui ont répondu positivement. Quatre élèves ont affirmé que l'utilisation du créole les a aidés, tandis que trois ont mentionné avoir mieux compris l'activité et / ou la consigne grâce à cela. Un élève trouve l'utilisation du créole pertinente car il / elle a pu comprendre des mots inconnus en créole tandis qu'un autre a trouvé cela plus facile. Enfin, trois élèves ont mentionné que cela a rendu l'activité plus attrayante, en utilisant des termes tels que « chouette », « bien » et « intéressant ».

En revanche, 28 % des élèves n'ont pas trouvé cette utilisation pertinente. Deux élèves n'ont pas trouvé d'aide dans l'exemple en créole, tandis qu'un troisième l'a jugée inutile. De plus, un élève mentionne qu'il n'a pas compris, mais il est important de noter que cela pourrait être résolu avec le recours continu à différentes langues autres que l'anglais.

Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les préférences et les perceptions individuelles des élèves lors de la conception des activités d'apprentissage. Tout en appréciant les réponses positives, il est crucial de tenir compte des opinions des élèves qui n'ont pas trouvé cette utilisation pertinente. Cela me motive à explorer davantage les possibilités d'intégrer différentes langues dans mes cours afin de mieux répondre aux besoins et aux intérêts de tous les apprenants.

Question 3 : Comment te sens-tu ? (Annexe 17)

Pour la question portant sur leurs sentiments, les réponses se répartissent comme suit :

Concernant les réponses positives, 71 % des élèves en font partie. Ils ont donné différentes raisons qui contribuent à ce sentiment, telles que la possibilité d'apprendre de nouveaux mots et d'avoir acquis de nouvelles connaissances. Cinq élèves ont mentionné que le recours au créole les a aidés à mieux comprendre, tandis que deux autres élèves se sont sentis à l'aise. Un(e) élève a également exprimé ce ressenti positif en soulignant que l'utilisation du créole représentait un changement par rapport à leurs habitudes d'apprentissage.

Ensuite, 21 % des élèves ont donné une réponse neutre. Certains d'entre eux ont mentionné que cela n'a rien changé pour eux, tandis que d'autres ont indiqué, comme dans la question une, qu'ils n'ont pas tout compris.

Enfin, 8 % des élèves ont répondu de manière négative, sans fournir de raisons spécifiques. Il pourrait s'agir d'élèves qui ne se sentent toujours pas à l'aise pour utiliser le créole à l'école. Ou bien, il peut s'agir d'élèves qui ne parlent pas créole et qui se sont retrouvés dans un groupe minoritaire à ne pas comprendre l'exemple.

Ces résultats montrent que la majorité des élèves ont eu une réaction positive à l'utilisation du créole pendant la séance expérimentale. Ils ont perçu cela comme bénéfique, les aidant à apprendre de nouveaux mots, à mieux comprendre et apportant un changement intéressant dans leur apprentissage. Cependant, il est également important de prendre en compte les réponses neutres et négatives, car elles peuvent fournir des indications sur les aspects à améliorer et les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Question 4 : Aimerais-tu l'utiliser davantage ? (Annexe 17)

Lorsqu'on leur a demandé s'ils aimeraient utiliser davantage le créole, les élèves ont donné les réponses suivantes :

- 50 % des élèves ont répondu "oui", exprimant leur intérêt à utiliser davantage le créole dans leurs activités d'apprentissage.
- 37,5 % des élèves ont répondu "peut-être", ce qui indique une certaine hésitation ou un besoin de réflexion supplémentaire avant de prendre une décision.
- 13,5 % des élèves ont répondu "non", indiquant qu'ils ne souhaitent pas utiliser davantage le créole.

Ces résultats montrent qu'une moitié des élèves est ouverte à l'idée d'utiliser davantage le créole dans leurs activités d'apprentissage, tandis qu'une proportion légèrement inférieure est incertaine ou a besoin d'y réfléchir davantage. Il est intéressant de noter que même parmi ceux qui ont répondu "non", une discussion plus approfondie ou des efforts supplémentaires pourraient aider à comprendre leurs réserves et éventuellement les amener à changer d'avis.

Il est important de prendre en compte ces réponses lors de la planification future d'autres activités d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage inclusif et motivant qui tient compte des préférences et des besoins des élèves.

Question 5 : Te sens-tu à l'aise d'utiliser ta L1 (français et/ou créole et autres) quand tu es à l'école ?

Cette question a été mal rédigée car j'ai omis de demander aux élèves d'indiquer leurs langues premières avant de répondre à la question. Par conséquent, les réponses sont difficiles à interpréter.

Parmi les élèves interrogés, 28 % ont répondu qu'ils ne se sentent pas à l'aise d'utiliser leur L1 à l'école. Nous pouvons déduire des réponses données, que certains font référence au créole comme étant leur L1. Ainsi, ils se sentent mal à l'aise, car certains ont été habitués à utiliser le français à l'école et préfèrent rester dans ce cadre. D'autres préfèrent utiliser le français car il est plus facile de comprendre et de les comprendre comme ça.

En revanche, 72 % des élèves ont indiqué se sentir à l'aise pour utiliser leur L1 à l'école. Pour les élèves qui font référence au français comme leur L1, leurs réponses mettent en évidence que le français est la langue qu'ils maîtrisent le mieux, et expriment leur amour pour cette langue. Pour les élèves dont on suppose qu'ils font référence au créole, ils se sentent à l'aise de l'utiliser à l'école car ils ont l'habitude de l'utiliser en dehors de l'école et il les aide à s'exprimer au quotidien.

En conclusion, les résultats de ce questionnaire post-séance expérimentale montrent une diversité d'opinions parmi les élèves concernant l'utilisation du créole comme exemple dans un cours d'anglais. Bien que la majorité des élèves ait compris et perçu cette utilisation comme pertinente, il est important de prendre en compte les opinions des élèves qui n'ont pas trouvé cela pertinent ou qui ne se sont pas sentis à l'aise. Ces résultats soulignent l'importance d'adapter les activités d'apprentissage pour répondre aux besoins et aux intérêts de tous les apprenants, tout en mettant en avant un environnement inclusif qui valorise la diversité linguistique et culturelle. Il est essentiel d'encourager les échanges et la communication ouverte pour permettre aux élèves de s'exprimer et de se sentir à l'aise dans l'utilisation de leur langue première à l'école.

b) Mise en commun avec les résultats du questionnaire pré expérimentation

Nous allons maintenant comparer certaines des questions de ce questionnaire avec celui du questionnaire donné avant la mise en œuvre de la séance. Cela nous permettra d'avoir une réponse à la troisième et dernière hypothèse, si l'utilisation des langues premières permet d'accroître la confiance en soi des élèves.

Pour cela, prenons d'abord la question 10 du premier questionnaire : "*Penses-tu qu'utiliser le créole en cours d'anglais t'aiderait ?*", ainsi que la question 2 du questionnaire de fin de séance : "*As-tu trouvé l'utilisation de l'exemple en créole pertinente ?*". Si nous prenons seulement les résultats de la classe de quatrième, 31 % des élèves étaient d'avis que l'utilisation du créole n'allait pas les aider dans un cours de LV anglais, tandis que 54 % des élèves pensaient que cela ne changerait rien et seulement 12 % des élèves estimaient que cela les aiderait. À la fin de la séance et comme nous l'avons vu, une majorité (72 %) des élèves ont trouvé son utilisation pertinente.

Ensuite, pour évaluer le ressenti des élèves concernant leur bien-être, comparons la question 9 du questionnaire pré-séance : "*Te sentiras-tu à l'aise d'utiliser le créole dans les cours ?*" à la question 3 du second questionnaire : "*Comment te sens-tu d'avoir utilisé le créole en cours de LV ?*". Dans ce contexte également, les élèves de la quatrième ont radicalement changé d'opinion. En analysant uniquement leurs réponses, il apparaît que 39 % des élèves

estimaient initialement que l'utilisation du créole aurait un impact neutre sur eux, tandis qu'ils n'étaient que 21 % à maintenir cette opinion à la fin de la séance. Par ailleurs, 27 % pensaient qu'ils ne se sentiraient pas à l'aise d'utiliser le créole, mais seulement 8 % ont finalement ressenti un certain malaise. Enfin, 23 % pensaient qu'ils se sentiraient bien, et ce chiffre est passé à 71 % à la fin de la séance.

En constatant ces résultats, ainsi que l'engouement et la participation que j'ai pu observer lors des deux séances expérimentales effectuées, je pense pouvoir confirmer ma troisième et dernière hypothèse. Ainsi, utiliser ses langues premières lors d'un cours de langue vivante étrangère permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise et en confiance. Non seulement les élèves ont changé d'opinion quant à l'utilité du créole dans un cours d'anglais, mais ils ont également témoigné d'un meilleur sentiment de bien-être en l'utilisant.

4.2 Retour réflexif

Après avoir mené plusieurs expérimentations basées sur mes hypothèses de recherche, il est important de prendre du recul et de faire un retour réflexif pour évaluer les méthodes utilisées, les limites rencontrées et les décisions prises.

La première hypothèse soutenait que les représentations des élèves et des parents ne favorisent pas toujours la prise en compte des langues premières en cours d'anglais. Les expérimentations comprenaient des questionnaires qui ont permis d'obtenir un aperçu des représentations linguistiques et culturelles du créole. Les résultats ont confirmé cette hypothèse en révélant que les perceptions et la considération des acteurs éducatifs envers les langues premières ne sont pas toujours positives.

La deuxième hypothèse suggérait que l'utilisation du créole, langue première de la majorité des élèves, favoriserait la compréhension de l'anglais. Les expérimentations comprenaient des séances expérimentales avec des activités basées sur l'utilisation du créole. Les résultats ont montré des aspects positifs, tels que l'engagement des élèves et une meilleure compréhension des concepts linguistiques. Cependant, des ajustements sont nécessaires pour obtenir de meilleurs résultats et prouver une réelle aide afin de soutenir tous les élèves et favoriser leur réussite.

La troisième hypothèse mettait en avant l'idée que l'utilisation de la langue première accroît la confiance en soi et renforce l'identité des apprenants. Les expérimentations comprenaient un questionnaire post-expérimentation pour évaluer le ressenti des élèves ainsi que l'observation de leur participation en classe. Les résultats ont démontré une diversité d'opinions parmi les élèves,

mais dans l'ensemble, l'utilisation du créole a été perçue comme pertinente et a contribué à accroître leur confiance en eux et leur bien-être.

En résumé, les expérimentations ont confirmé les trois hypothèses de recherche. Elles ont révélé que les représentations linguistiques et culturelles ainsi que l'utilisation des langues premières ont une influence significative sur l'enseignement des langues étrangères. Cependant, des ajustements pédagogiques et une approche adaptée sont nécessaires pour convenir à tous les élèves et favoriser leur engagement et leur confiance en eux.

CONCLUSION

En conclusion, ce mémoire a examiné le recours aux langues premières dans un cours de langue vivante étrangère, en particulier l'anglais, dans le but de favoriser la compréhension et le bien-être des élèves. L'étude menée dans le contexte spécifique de l'île de La Réunion, où coexiste une diversité de langues et de cultures, a permis de mettre en évidence plusieurs points clés. Tout d'abord, les représentations des différents acteurs de l'éducation, tels que les élèves, les professeurs et les parents, ne sont pas toujours favorables à la prise en compte des langues premières en classe de langue. Cela peut être dû à des préjugés linguistiques liés à la situation de diglossie de l'île ainsi qu'à une perception négative des langues autres que le français (ou l'anglais). Cependant, les expérimentations réalisées ont révélé que l'utilisation des langues premières peut avoir des avantages significatifs. En utilisant les ressources linguistiques et culturelles des apprenants comme atout pour renforcer l'apprentissage de l'anglais, une meilleure compréhension mutuelle peut être favorisée. L'utilisation de la langue première en tant que médiation et support dans l'apprentissage a permis de créer un environnement inclusif où les élèves se sentent valorisés et impliqués.

De plus, l'utilisation des langues premières a également eu un impact positif sur la confiance en soi des élèves. En reconnaissant la valeur de leur langue première et en les encourageant à l'utiliser, les élèves ont développé une plus grande confiance en leurs compétences linguistiques et ont été plus motivés dans leur apprentissage de l'anglais. Cela a contribué à améliorer leur bien-être général et leur engagement dans le cours de langue.

Ce mémoire contribue donc à la réflexion sur les approches pédagogiques novatrices qui intègrent les langues premières dans l'enseignement des langues étrangères, et offre des perspectives et des recommandations adaptées à une réalité multilingue et multiculturelle. En plaçant les apprenants au cœur du processus d'apprentissage et en valorisant leurs compétences linguistiques et culturelles, nous pouvons créer des environnements éducatifs plus inclusifs et épanouissants. Cette approche nécessite une sensibilisation des acteurs de l'éducation, une potentielle formation des enseignants et une collaboration étroite avec les familles et les communautés linguistiques.

Je ressors de ces recherches avec une vision nouvelle de l'enseignement des langues vivantes étrangères, une vision qui ne met pas seulement l'accent sur l'apprentissage de la langue cible, mais qui reconnaît également la valeur des langues premières des apprenants. Cette approche, qui favorise la compréhension et l'inclusion, n'est pas toujours mise en avant dans les pratiques courantes. Cependant, grâce à cette recherche, je suis maintenant consciente de son importance et je suis déterminée à les intégrer dans mes futures pratiques d'enseignement.

Néanmoins, j'aurais aimé pouvoir étendre mon champ d'étude à toutes les langues premières présentes sur l'île, telles que le shimaoré, le comorien, le malagasy, le cantonais et le mandarin, le tamoul, ou encore le gujarati. Malheureusement, mes connaissances actuelles dans ces langues ainsi que les contraintes temporelles liées à ma formation de deux ans en master n'ont pas permis de réaliser une telle étude approfondie. Cependant, je conserve ces idées pour de futurs travaux qui pourraient également s'appliquer à d'autres contextes multilingues.

Ainsi, cette recherche a suscité chez moi un profond intérêt et le désir de poursuivre mes investigations dans les années à venir. J'envisage de créer un modèle de prise en compte des langues premières des élèves, quel que soit le lieu d'enseignement d'un(e) enseignant(e). Pour réaliser cet objectif, j'aspire à entreprendre un doctorat en sciences du langage, ce qui me permettra d'approfondir mes connaissances sur les élèves et de rester constamment à jour avec les évolutions des langues vivantes de leur enseignement. Ce doctorat me donnera également l'occasion de continuer à développer des pratiques et des stratégies pédagogiques innovantes pour favoriser la compréhension et le bien-être des apprenants à travers l'utilisation des langues premières.

De plus, lors de mes futures fonctions en tant qu'enseignante, je compte mettre en place cette approche en prenant en considération les profils linguistiques de mes apprenants. Je souhaite créer un rituel de classe qui encourage l'éveil des langues, où chaque élève peut partager ses connaissances linguistiques et culturelles et en y ajoutant d'autres langues vivantes.

Pour finir, je souhaite mettre en lumière deux citations qui expriment l'importance des origines, une thématique centrale de cette étude. La première, de l'écrivaine américaine Maya Angelou, qui déclare : "*You can't really know where you are going until you know where you have been*"¹⁹. La seconde, du groupe réunionnais Lindigo, qui affirme dans leur chanson *L'Afrikindmada* : « Kan ou koné ousa ou sort ou koné ousa ou sava »²⁰. Toutes deux soulignent l'idée essentielle que comprendre nos racines et notre héritage culturel est indispensable pour avoir une vision claire de notre avenir et de notre parcours de vie. Il est primordial de prendre en compte nos origines pour guider nos choix, notre développement personnel, ainsi que notre approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

¹⁹ Traduction personnelle : « Vous ne pouvez pas connaître votre destination si vous ne connaissez pas d'où vous venez ».

²⁰ Traduction personnelle : « Quand tu connais d'où tu viens tu sais où tu vas ».

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT À LA RÉUNION, UNE PERSPECTIVE DIACHRONIQUE.....	4
1.1 LA REUNION, LE CONTEXTE MULTILINGUE	5
1.1.1 <i>La Réunion et l'École</i>	5
1.1.2 <i>La langue de l'école dans ce contexte</i>	6
1.2 LES TEXTES DE REFERENCE.....	8
1.2.1 <i>Les textes applicables au niveau supranational</i>	8
1.2.2 <i>Les textes applicables au niveau national</i>	9
1.2.3 <i>Les textes applicables au niveau régional</i>	11
CHAPITRE 2 : ÉTAT DE L'ART	13
2.1 LES LANGUES PREMIERES ET LEUR UTILISATION.....	14
2.1.1 <i>Les bienfaits majeurs du bilinguisme</i>	14
2.1.2 <i>Les bénéfices dans l'apprentissage d'autres langues</i>	15
2.2 LE PLURILINGUISME ET SES DIDACTIQUES, VERS UNE MEILLEURE COMPREHENSION	16
2.3 LES LANGUES PREMIERES ET L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE	17
2.4 LA LIBERTE PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES VIVANTES	20
CHAPITRE 3 : HYPOTHÈSES ET EXPÉRIMENTATIONS.....	22
3.1 RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	23
3.1.1 <i>Hypothèse 1</i>	23
3.1.2 <i>Hypothèse 2</i>	24
3.1.3 <i>Hypothèse 3</i>	24
3.2 LES EXPERIMENTATIONS ENVISAGEES ET LE CONTEXTE	24
3.2.1 <i>Les expérimentations concernant les quatrièmes et troisièmes</i>	25
3.2.2 <i>Expérimentation sixième</i>	29
3.3 TYPE DE RECHERCHE	31
3.4 LES CONTRAINTES	31
CHAPITRE 4 : DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS ET RETOUR RÉFLEXIF	33
4.1 LE DEROULEMENT DES EXPERIMENTATIONS	34
4.1.1 <i>Retour de l'enquête pré-expérimentation</i>	34
4.1.2 <i>Résultats des séances</i>	42
4.1.3 <i>Retour du questionnaire post expérimentation</i>	47
4.2 RETOUR REFLEXIF.....	51
CONCLUSION	53

Bibliographie

- Akkari, A. (2016). Introduction aux approches interculturelles en éducation (3e éd). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., & De Pietro, J. (2013). Le Carap, un cadre De référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences Et Ressources. Conseil de l'Europe.
- Carpentier, C., & Marouf, N. (1997). *Langue, école, identités*. Paris : L'Harmattan.
- Castellotti, V. (2009). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil de la coopération culturelle (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe : Didier.
- Diamond, A. (2002). The early Development of Executive Functions, *Lifespan Cognition: Mechanisms of change*, in E. Bialystok, F. Craik (eds.), New York, *Psychology and Aging*, 19(2), 70-95.
- Dolas, F., Jessner, U., & Cedden, G. (2022). Cognitive Advantages of Multilingual Learning on Metalinguistic Awareness, Working Memory and L1 Lexicon Size: Reconceptualization of Linguistic Giftedness from a DMM Perspective. *Journal of Cognition*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.5334/joc.201>
- Dupré, F. (2007). Les langues créoles et leur fonctionnement : Étude comparative du kriol australien et du créole réunionnais. (Thèse de doctorat). Université de La Réunion.
- Ferguson, C. A. (1959). *Diglossia*, *Word*, vol. 15, pp. 325-40.
- Gaquin, A. (2005). Une France plurilingue? *The French Review*, 79(2), 278-294.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.
- Lebon-Eyquem, M. (2016). *Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ?* *Cahiers de Linguistique*, 41(2), pp. 139-156.
- Lucas, R., & Serviabile, M. (2017). *Les tentatives de réforme de l'école coloniale : 1874-1897*. Université de La Réunion ; ARS Terres Créoles.

- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : Un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 55-70.
<https://doi.org/10.3917/cdle.023.0055>
- Rosen, É., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues* (Nouvelle éd. revue et complétée). CLE international.
- Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002>
- Valencia, J., & Cenoz, J. (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(5), 433-449. <https://doi.org/10.1080/01434632.1992.9994507>

Sitographie

Aarts, B. (2014). Meronym. In *The Oxford Dictionary of English Grammar*. Oxford University Press. Consulté le 26 mai 2023, à l'adresse :

<https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199658237.001.0001/acref-9780199658237-e-1821;jsessionid=377C3A459AEF1212F4AD4F760076081B>

Do you ever wonder? | LearnEnglish Kids. (s. d.). Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen-watch/poems/do-you-ever-wonder>

Education nationale : Pap Ndiaye est arrivé à La Réunion. (2022, septembre 27). *Réunion la lère*. Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://la1ere.francetvinfo.fr/reunion/education-nationale-pap-ndiaye-est-arrive-a-la-reunion-1325524.html>

Graphie du créole réunionnais. (s. d.). Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://www.potomitan.info/divers/kabar5.html>

Hyperonyme—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.). Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/hyperonyme>

L'approche actionnelle—Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)—

Www.coe.int. (s. d.). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Consulté le 31 mai 2023, à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

La réserve, cérébrale et cognitive | Observatoire B2V des Mémoires. (s. d.). Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse : <https://www.observatoireb2vdesmemoires.fr/comprendre/la-reserve-cerebrale-et-cognitive#>

Larousse, É. (s. d.). Définitions : Neuroplasticité – Dictionnaire de français Larousse. Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/neuroplasticit%C3%A9/10910326>

Langues et cultures régionales. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm>

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation -

Formation des enseignants. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4. (s. d.). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

<https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>

Section 4 : L'enseignement des langues et cultures régionales. (Articles L312-10 à L312-112)

— Légifrance. (s. d.). Consulté le 24 mai 2023, à l'adresse :

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006182403?init=true&page=1&query=L.+312-

[10&searchField=ALL&tab_selection=all&anchor=LEGIARTI000027682810#LEGIARTI000027682810](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006182403?init=true&page=1&query=L.+312-10&searchField=ALL&tab_selection=all&anchor=LEGIARTI000027682810#LEGIARTI000027682810)

Table des annexes

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ELEVES PRE EXPERIMENTATION	62
ANNEXE 2 : REPONSES AUX QUESTIONS 1 ET 2	64
ANNEXE 3 : REPONSES AUX QUESTIONS 3, 4 ET 4BIS	64
ANNEXE 4 : REPONSES A LA QUESTION 5	66
ANNEXE 5 : REPONSES AUX QUESTIONS 6 ET 7	67
ANNEXE 6 : REPONSES A LA QUESTION 8	68
ANNEXE 7 : REPONSES A LA QUESTION 9	69
ANNEXE 8 : REPONSES A LA QUESTION 10	70
ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE PARENTS-PROFESSEURS	71
ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE PARENTS - REPONSES AUX QUESTIONS 1, 1A ET 1B.....	73
ANNEXE 11 : QUESTIONNAIRE PARENTS - REPONSES AUX QUESTIONS 1C, 2 ET 3.....	74
ANNEXE 12 : DEROULEMENT DE L'ACTIVITE DES QUATRIEMES.....	75
ANNEXE 13 : FICHE ACTIVITE 4EM AVEC AIDE EN CREOLE	76
ANNEXE 14 : FICHE ACTIVITE 4EM SANS AIDE EN CREOLE	77
ANNEXE 15 : QUESTIONNAIRE ELEVES POST EXPERIMENTATION	77
ANNEXE 16 : QUESTIONNAIRE ELEVES POST EXPERIMENTATION - REPONSES AUX QUESTIONS 1 ET 2.....	79
ANNEXE 17 : QUESTIONNAIRE ELEVES POST EXPERIMENTATION - REPONSES AUX QUESTIONS 3 ET 4.....	80
ANNEXE 18 : DEROULEMENT DE L'ACTIVITE DES SIXIEMES	81
ANNEXE 19 : POEME DE LA SEANCE EXPERIMENTALE 6EM	82

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire élèves pré expérimentation

Questionnaire élèves : le créole pour apprendre l'anglais

1) Sais-tu parler créole ?

- Oui
- Non
- Un peu

2) Parles-tu créole... ?

- La majorité du temps
- Souvent
- De temps en temps
- Rarement/jamais

3) À la maison, parle-t-on créole ?

- Tout le temps
- On parle plusieurs/différentes langues :.....
- De temps en temps
- Pas du tout

4) Parles-tu créole à l'école ?

- Si oui, à quel(s) moment(s) ?
- Si non, pourquoi ?
- Aimerais-tu ?

5) Vois-tu le créole comme une langue au même niveau que le français ou l'anglais ?

.....
.....

Rappel : être bilingue c'est pouvoir passer d'une langue à une autre sans difficultés selon le besoin d'une situation.

6) Si tu parles (couramment) français et créole, te considères tu comme bilingue ?

- Oui
- Non

7) Si tu parles (couramment) français et anglais, te considères-tu comme bilingue ?

- Oui
- Non

8) Penses-tu qu'utiliser le créole dans certaines matières t'aiderait à mieux la/les comprendre ?

- Oui Laquelle/Lesquelles :
- Peut-être
- Non
- Je ne sais pas

9) Te sentiras tu à l'aise si on utilisait le créole dans les matières au collège ?

- Ce serait plutôt positif, car :
-
- Avis neutre
- Non, je ne me sentiras pas à l'aise, car :
-
- Je ne sais pas

10) Penses-tu qu'utiliser le créole en cours d'anglais :

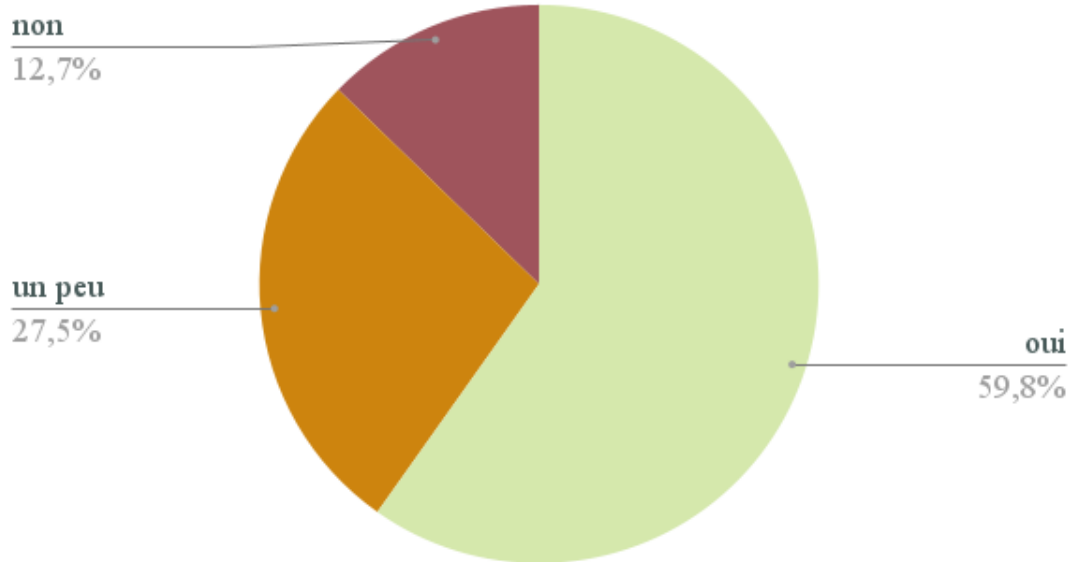
- T'aiderait
- Ne t'aiderait pas
- Ne changerait rien (c'est comme utiliser le français)
- Autre :

Pourquoi ?

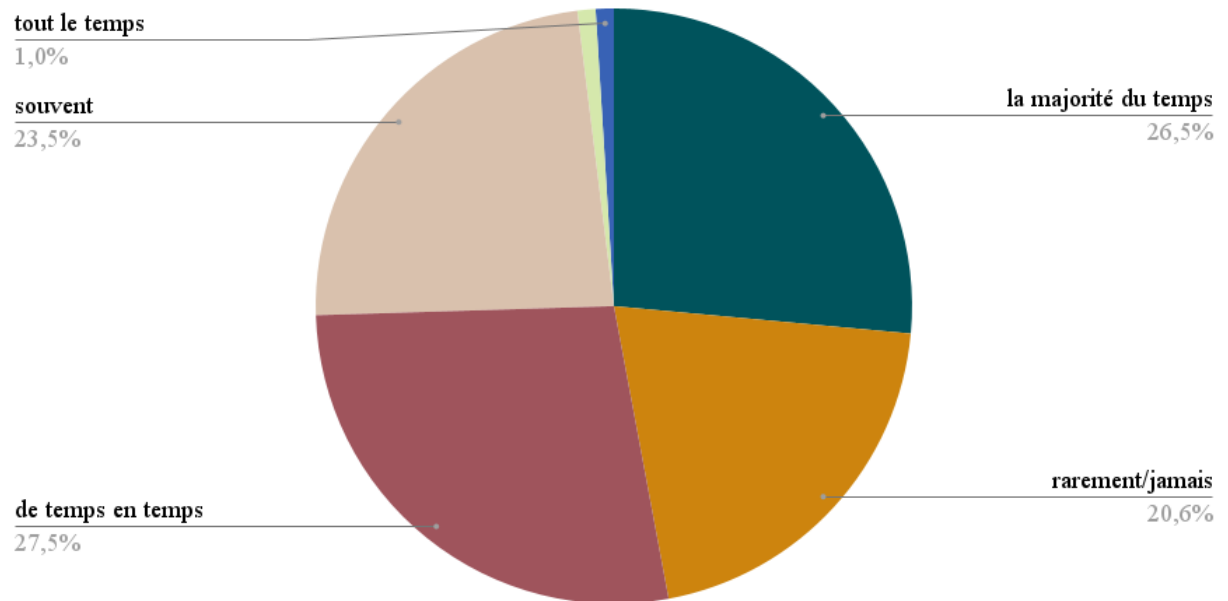
.....

Annexe 2 : Réponses aux questions 1 et 2

1) Sais-tu parler créole ?

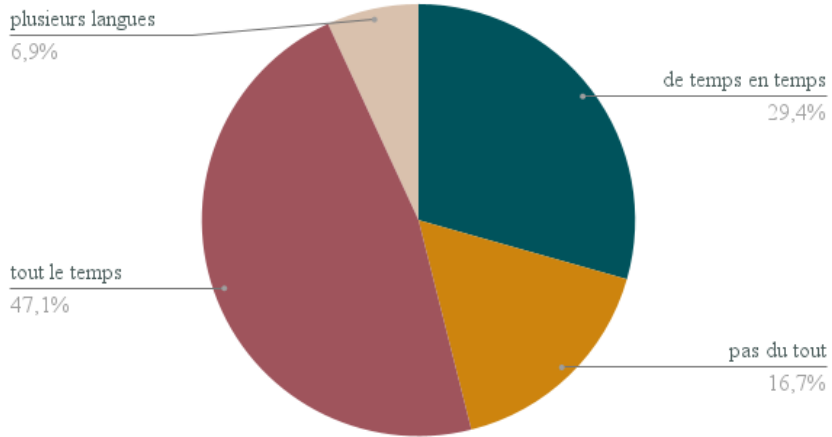


2) Parles-tu créole..?

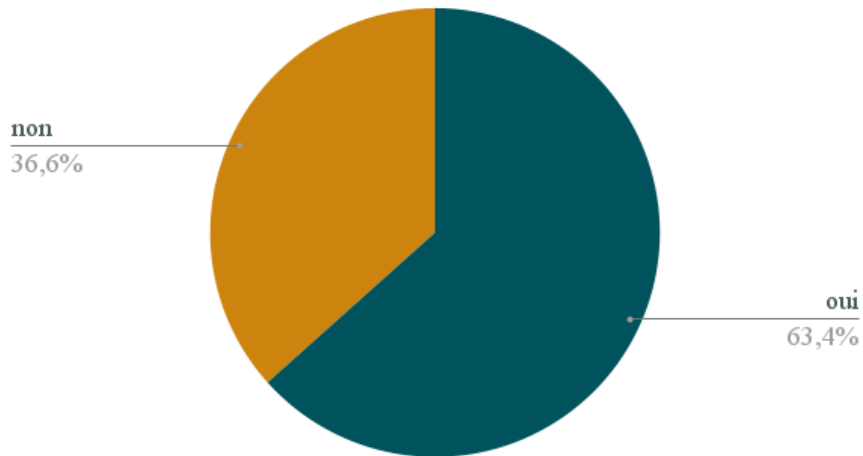


Annexe 3 : Réponses aux questions 3, 4 et 4bis

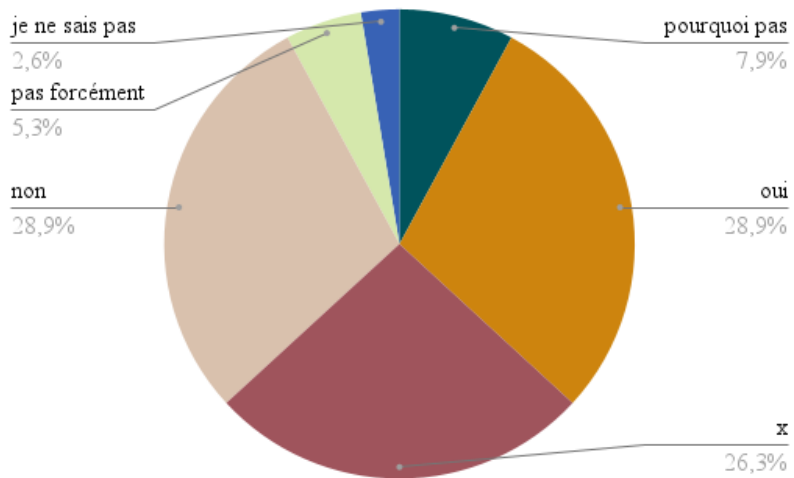
3) À la maison ?



4) À l'école ?

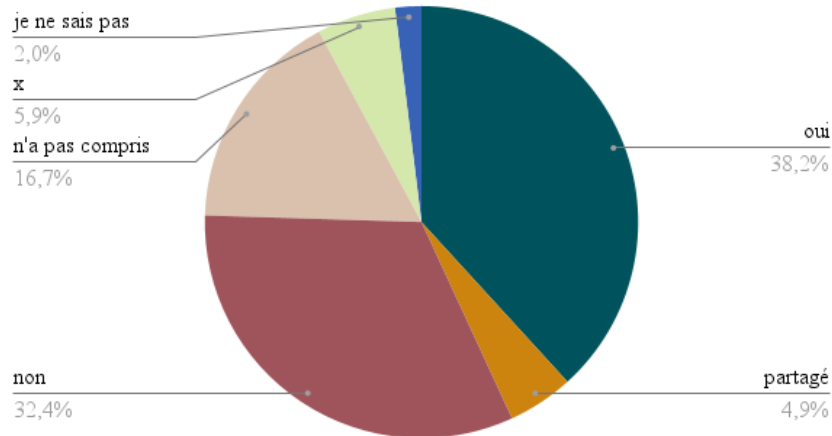


4bis) Non = Aimerais-tu ?

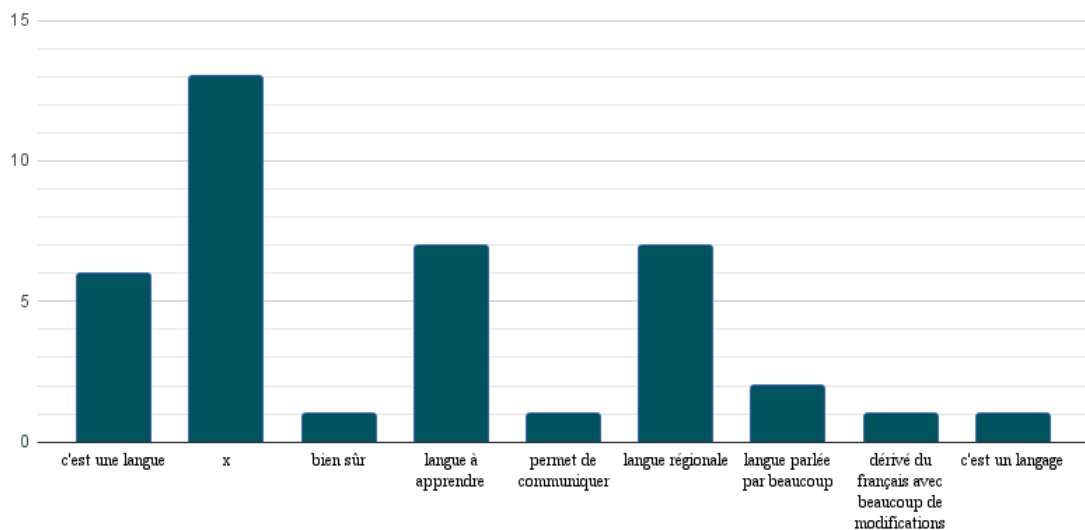


Annexe 4 : Réponses à la question 5

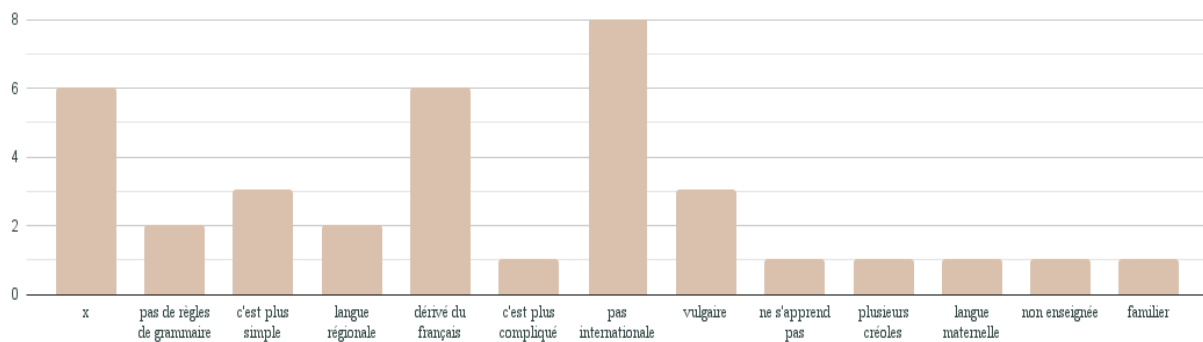
5) Créole = anglais et français ?



5) a. OUI

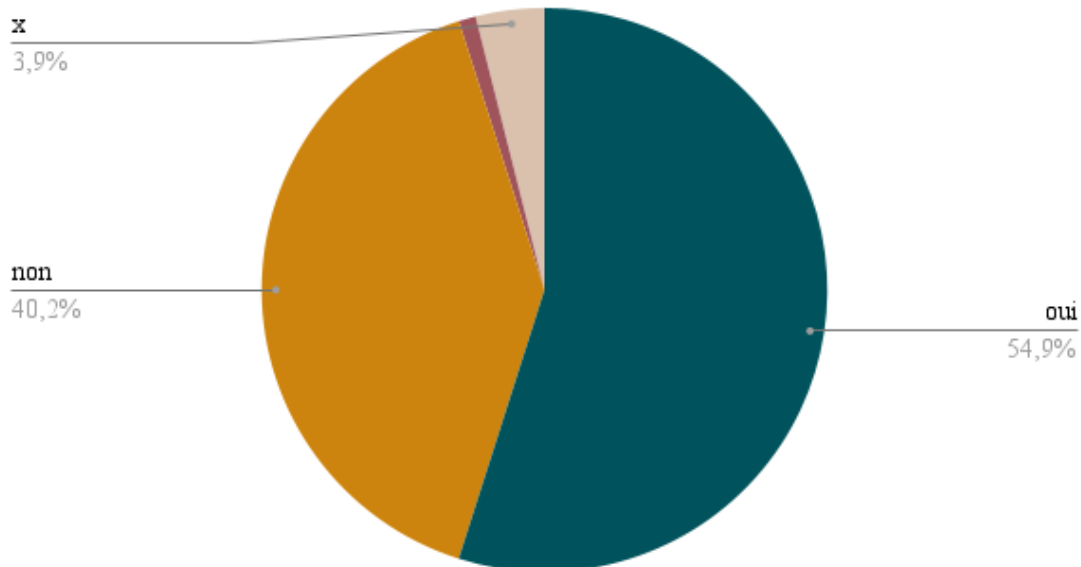


5) b. NON

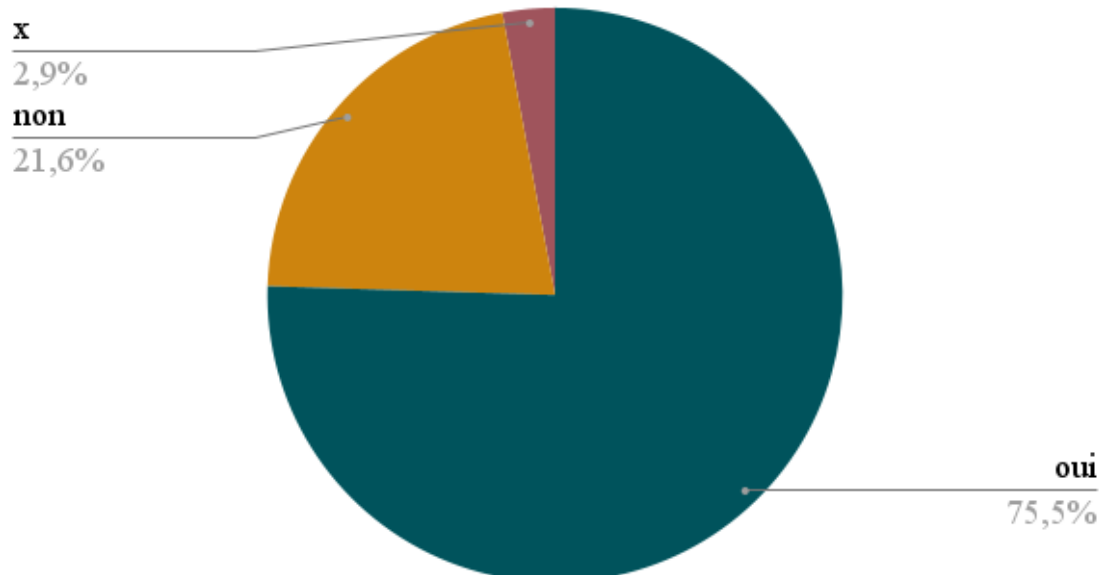


Annexe 5 : Réponses aux questions 6 et 7

6) Bilingue si français/créole

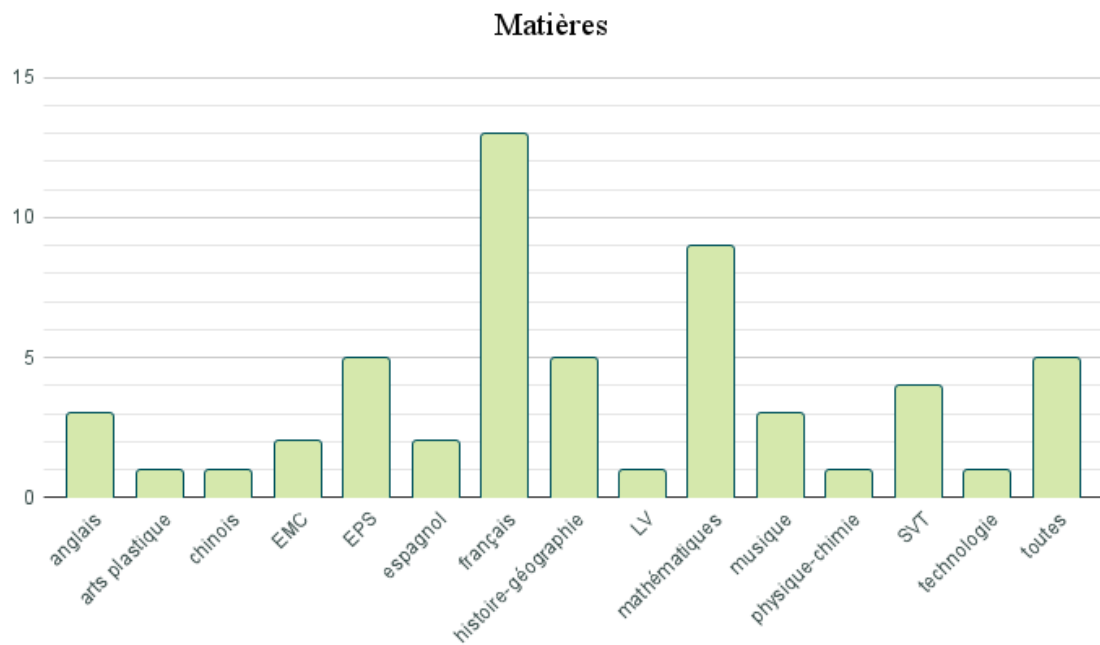
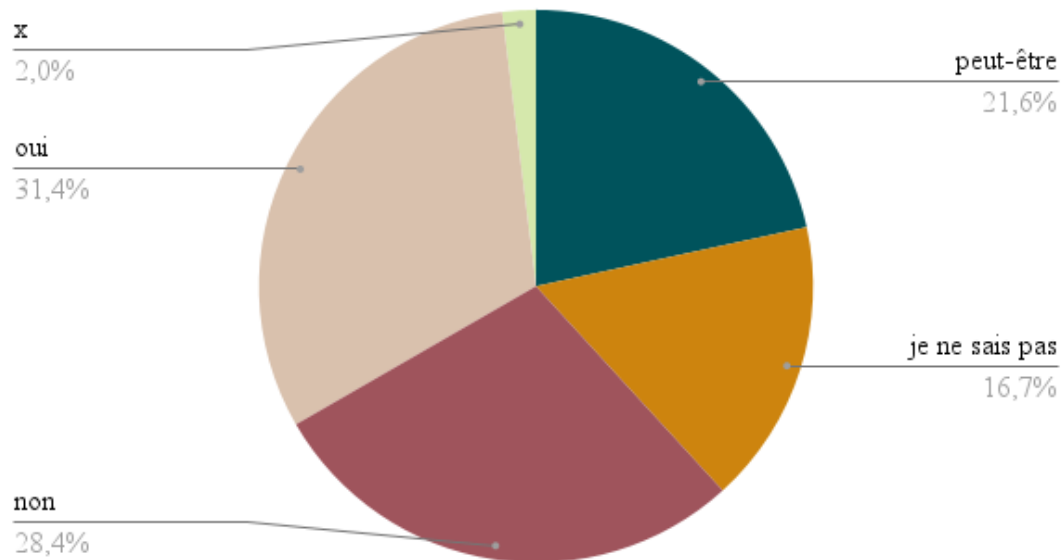


7) Bilingue si français/anglais



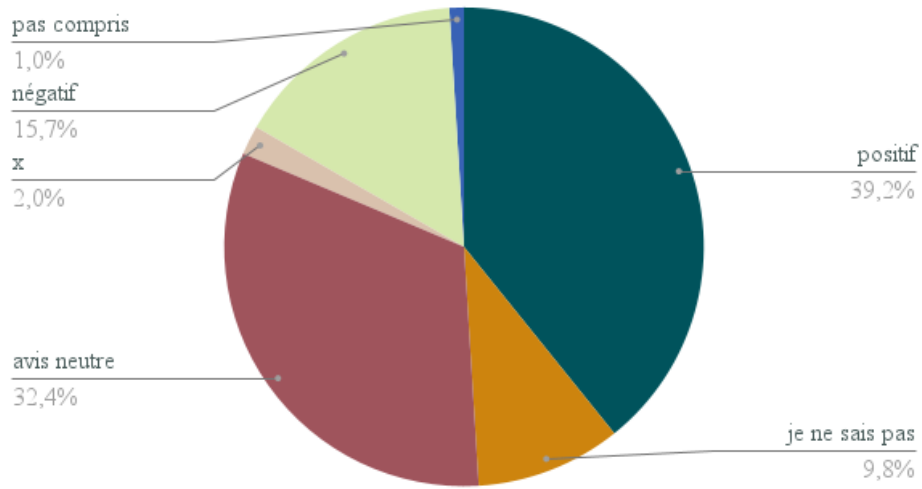
Annexe 6 : Réponses à la question 8

8) Utilisation du créole en cours, peut-il aider ?

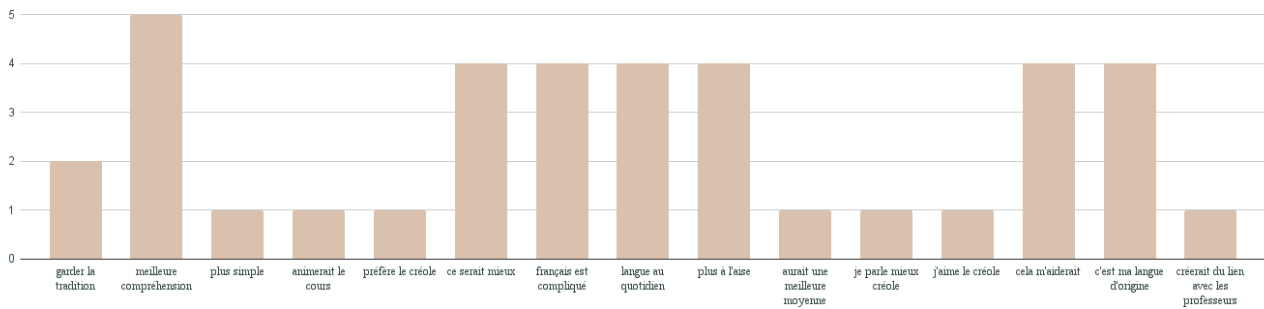


Annexe 7 : Réponses à la question 9

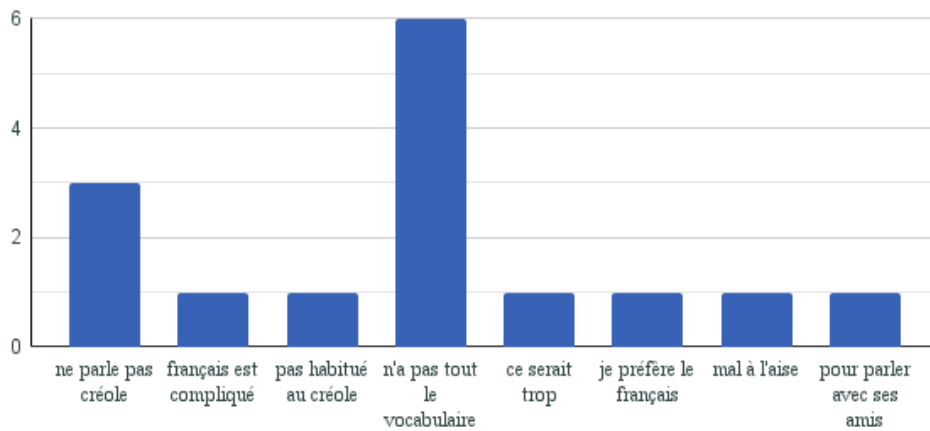
9) Serais-tu à l'aise ?



9) a. À l'aise ? Positif

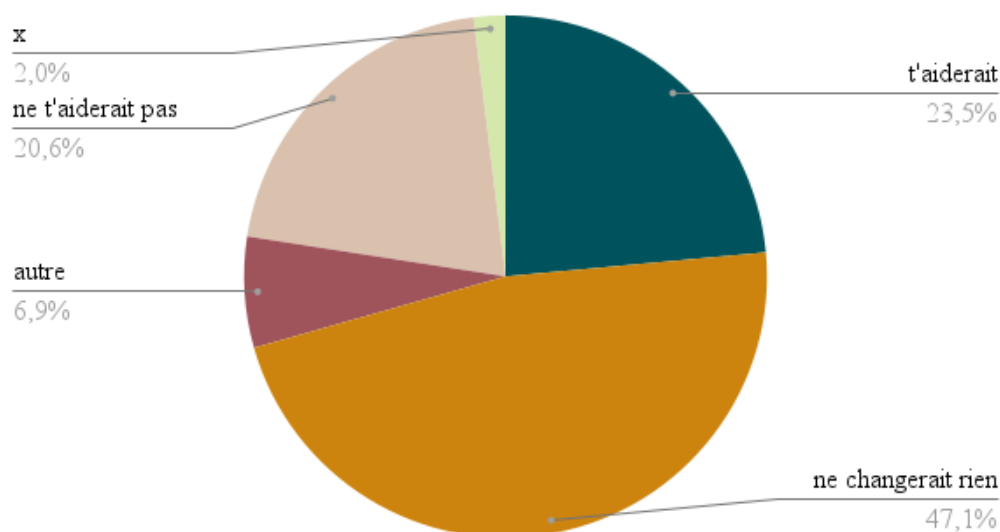


9) b. À l'aise ? Négatif



Annexe 8 : Réponses à la question 10

10) Le créole en anglais



Liste

des différentes réponses des élèves

10) Penses-tu qu'utiliser le créole en cours d'anglais ? et pourquoi ?		
T'aiderait	Ne t'aiderait pas	Ne changerait rien
Je comprendrais mieux. (x6)	Je ne parle pas créole. (x6)	C'est la même chose en français ou en créole. (x8)
Car je ne comprends rien. (x3)	J'ai du mal dans les deux langues. (x3)	Je comprends déjà le cours. (x5)
Il s'agirait d'un lexique que je retiendrais	Je comprends déjà l'anglais. (x2)	Je ne comprends pas l'anglais. (x4)
Je me trompe avec des mots en français.	Il faut apprendre l'anglais pour le futur et non le créole.	On parle majoritairement en anglais. (x3)
C'est une langue que je comprends.	Ce n'est pas la même langue.	Le créole est un dérivé du français.
Cela serait plus efficace.	C'est déjà difficile en utilisant le français.	Cela ne m'aiderait pas.
Le créole est un mélange de langues dont l'anglais.	Je ne comprends pas l'anglais.	Je préfère le français.
C'est ma langue première donc ça m'aiderait.	On pourrait se tromper dans les mots.	Car on doit parler en anglais.
Je ne sais pas.	Ce serait plus compliqué à comprendre.	L'anglais et le créole sont des langues différentes.
	J'aime le cours comme il est.	Cela fait une langue de plus à apprendre.
	Le créole ressemble au français.	On n'a pas l'habitude de parler créole.
	C'est un cours d'anglais, pourquoi parler créole ?	Il faut traduire le créole en français puis en anglais, c'est compliqué.
	Je n'apprécierais pas.	C'est un cours d'anglais, pourquoi parler créole ?
		On apprend l'anglais et non le créole.
		Je ne sais pas.

Annexe 9 : Questionnaire parents-professeurs

Questionnaire parents-professeurs : les représentations de la prise en compte des L1 en cours de langues

Dans ce questionnaire nous nous plaçons dans le contexte multilingue de la Réunion avec la langue première (L1) que représente le créole réunionnais. Il va de soi que les profils linguistiques présents sur l'île sont divers et que le créole n'est pas la L1 de tout le monde.

L1 : langue première, la langue maternelle de l'enfant/élève

LV1 : la première langue vivante étrangère apprise à l'école

1) Savez-vous si votre/vos enfants/élèves parle(nt) créole ?

- Oui.
- Certains d'entre eux.
- Non.

1) a. Si oui, il(s) le parle(nt) :

- Tout le temps.
- La majorité de la journée.
- Quelquefois.
- Exceptionnellement.
- Jamais.

1) b. Si oui, il(s) parle(nt) créole :

- Couramment (avec du vocabulaire ancien)
- Seulement les mots de tous les jours / utilisés par la famille
- Juste quelques mots

1) c. Si non, pensez-vous qu'il serait plutôt néfaste ou bénéfique pour eux de l'apprendre et de le parler ?

- Plutôt bénéfique.
- Je ne sais pas.
- Plutôt néfaste.
- Sans avis particulier.

2) Selon vous, la L1/le créole a-t-elle/il sa place au sein de la classe (exemple : en début de cours pour les salutations, inclus dans la pédagogie, recours exceptionnel, ...) ?

- Oui.
- Que dans certains cas.
- Seulement quand cela est nécessaire.
- Non.

Précisez :

3) Concevez-vous l'utilisation du créole dans l'apprentissage de la LV1 (anglais dans ce cas) ?

- Oui.
- Peut-être.
- Non.
- Dans certains cas.

Précisez :

.....
.....

4) Percevez-vous le créole comme une langue au même titre que le français ou l'anglais ?

.....

5) Pensez-vous qu'il y a eu une évolution de la perception du créole par la société depuis ces deux dernières décennies ?

.....

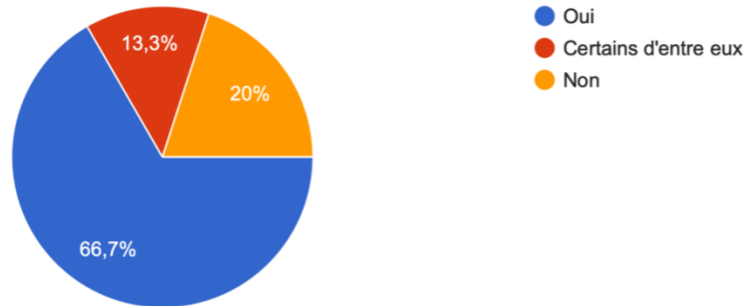
Pour les professeurs :

6) Si vous le faites / l'avez déjà essayé en classe, quel en a été le résultat ?

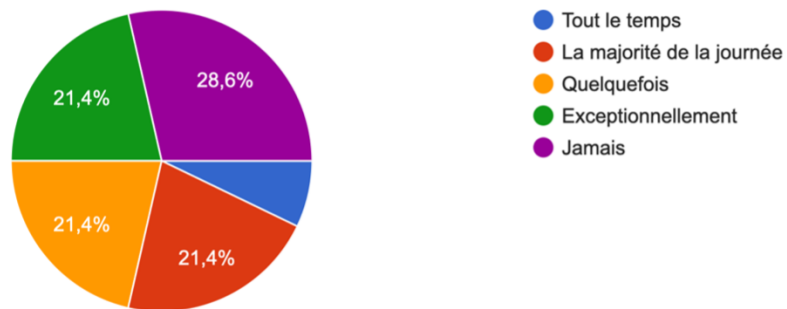
.....

Annexe 10 : Questionnaire parents - réponses aux questions 1, 1a et 1b

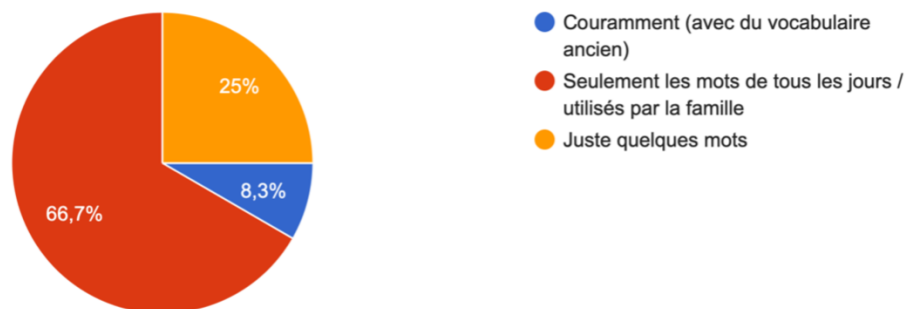
1) Savez-vous si votre/vos enfants / élèves parle(nt) créole ?



1) a. Si oui, il(s) le parle(nt) :

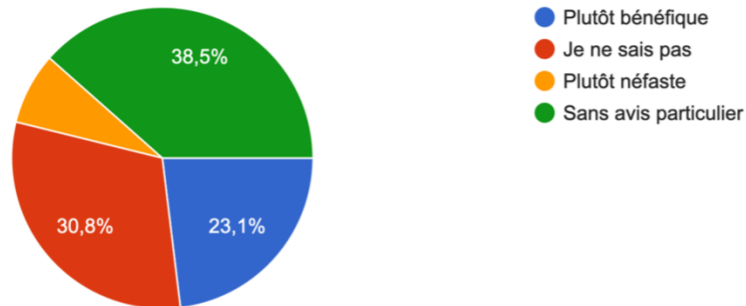


1) b. Si oui, il(s) parle(nt) créole :

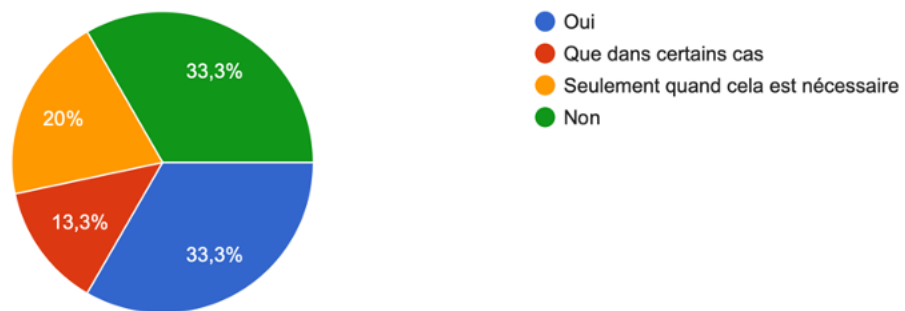


Annexe 11 : Questionnaire parents - réponses aux questions 1c, 2 et 3

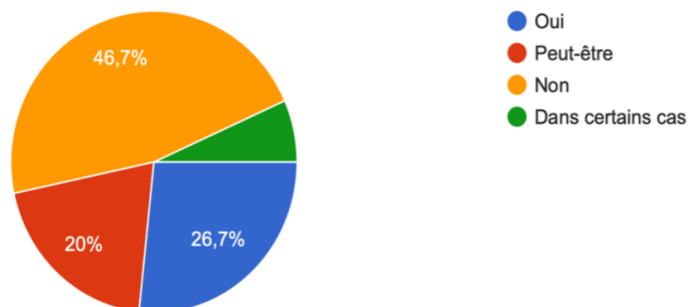
1) c. Si non, pensez-vous qu'il serait plutôt néfaste ou bénéfique pour eux de l'apprendre et de le parler ?



2) Selon vous, la L1 (le créole) a-t-elle sa place au sein de la classe (exemple : en début de cours pour les salutations, inclus dans la pédagogie, recours exceptionnel, ...) ?



3) Concevez-vous l'utilisation du créole dans l'apprentissage de la LV1 (ici l'anglais) ?



Annexe 12 : Déroulement de l'activité des quatrièmes

Étapes	ACL/Objectif	Supports	Mise en œuvre/Modalités
Entrée en classe			
Rituel	PO	X	Questions posées à environ 5 élèves : <i>How was your weekend? What did you do?</i> Écoute de leurs réponses et potentielle correction par la classe ou par moi.
Annonce de l'activité et distribution des copies			
Activité	RE	Fiche activité (annexes 13 et 14)	Activité en individuel. Passage dans les rangs, aide apportée aux élèves si nécessaire.
Ramassage des copies			
Correction	PO (en anglais, créole et français)	Diapositive projetée	<ul style="list-style-type: none"> • Projection de l'exemple en créole, lecture par un élève et étude des mots soulignés. • Classification des mots dans un schéma de relations. Explication de la relation hyperonyme-hyponyme et comment cela peut constituer une aide dans la compréhension d'un texte. • Même schéma à trous sur le thème 'food' rempli par les élèves en classe entière. • Reprise des extraits dans l'ordre et réflexion en classe entière sur les mots qui peuvent aider et les thèmes possibles.
Questionnaire	X	Annexe 15	Remplissage du questionnaire par les élèves.

Annexe 13 : Fiche activité 4em avec aide en créole

Activity : Try to guess the theme/topic of each text, underline or **highlight** which words help you.

Text	Topic/theme
EXEMPLE EN CRÉOLE	
<p>Koméla marmay i koné aryink <u>frit</u> èk ti <u>sosis</u>. I koné pi lo gou <u>bilinbi</u>, <u>zirinbèl</u>, lodèr <u>fèy kotomili</u> fané si <u>kari masalé</u>.</p>	Nourriture
<p>My cousin from Dallas is a mechanical engineer. He’s been explaining all the different pieces such as the wheels, the windshield, the battery or the gas pedal. He even showed me how to change a tire.</p>	
<p>Amelia poured all her foundation on her dressing table. Everything is ruined now, from her eyeshadows to her mattifying powder and even her lip gloss.</p>	
<p>I am making a nosegay for the bride. I’m thinking about adding peonies, gladioluses, sweet peas and lilies. I hope it will match her dress and that she will like it.</p>	
<p>You wouldn’t believe where I’ve been! If I tell you that I observed a manu parrotlet, a maroon-tailed parket, a black-banded woodcreeper and a chestnut-fronted macaw, can you guess my location?</p>	
<p>I know a company which faced bankruptcy. Indeed, the team had a starting budget and a capital to reach but because of the currency’s value dropping (due to the inflation) they had to withdraw some important investments.</p>	

Annexe 14 : Fiche activité 4em sans aide en créole

Activity : Try to guess the theme/topic of each text, underline or **highlight** which words help you.

Text	Topic/theme
<p>My cousin from Dallas is a mechanical engineer. He's been explaining all the different pieces such as the wheels, the windshield, the battery or the gas pedal. He even showed me how to change a tire.</p>	
<p>Amelia poured all her foundation on her dressing table. Everything is ruined now, from her eyeshadows to her mattifying powder and even her lip gloss.</p>	
<p>I am making a nosegay for the bride. I'm thinking about adding peonies, gladioluses, sweet peas and lilies. I hope it will match her dress and that she will like it.</p>	
<p>You wouldn't believe where I've been! If I tell you that I observed a manu parrotlet, a maroon-tailed parket, a black-banded woodcreeper and a chestnut-fronted macaw, can you guess my location?</p>	
<p>I know a company which faced bankruptcy. Indeed, the team had a starting budget and a capital to reach but because of the currency's value dropping (due to the inflation) they had to withdraw some important investments.</p>	

Annexe 15 : Questionnaire élèves post expérimentation

Questionnaire élèves : le créole pour apprendre l'anglais

1) As-tu compris pourquoi un exemple en créole a été utilisé ?

- Oui
- Non
- Un peu

2) Trouves-tu son utilisation pertinente dans cette activité ?

- Oui
- Non

• Pourquoi :

.....
.....

3) Comment te sens-tu d'avoir utilisé le créole en cours de LV anglais ?

- Plutôt positif
- Plutôt neutre
- Plutôt négatif

• Pourquoi :

.....
.....

4) Aimerais-tu l'utiliser davantage ?

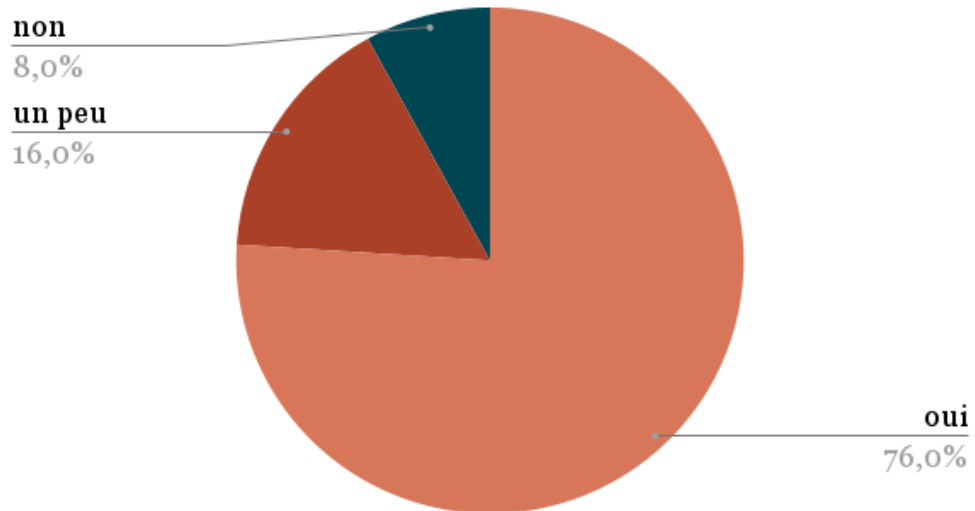
- Oui
- Non
- Peut-être

5) Te sens-tu à l'aise d'utiliser ta langue maternelle (créole, français, autres) quand tu es à l'école ? Pourquoi ?

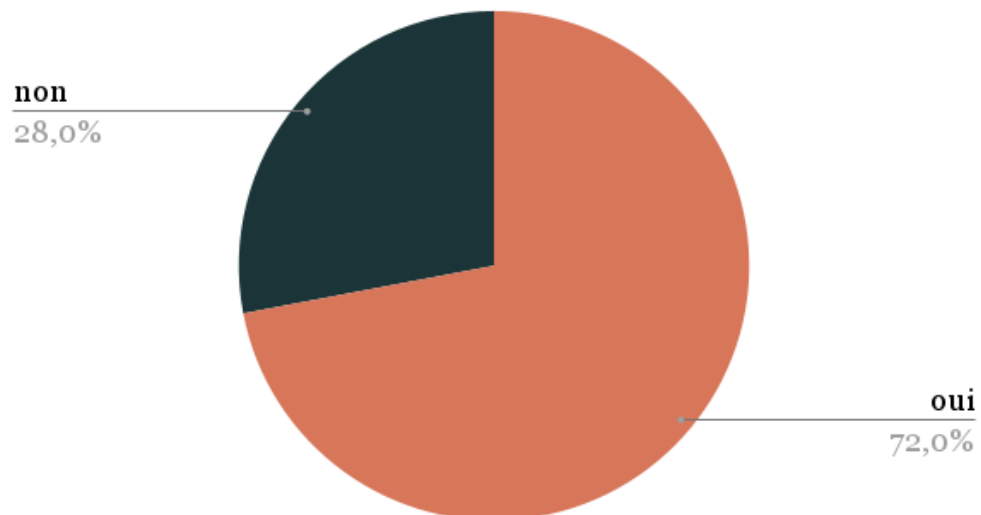
.....
.....
.....

Annexe 16 : Questionnaire élèves post expérimentation - réponses aux questions 1 et 2

1) As-tu compris l'utilisation du créole ?

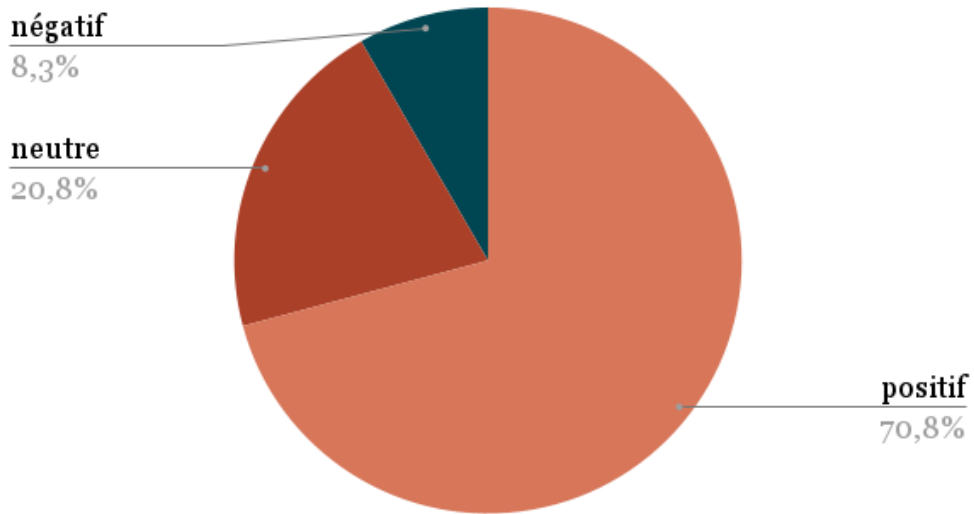


2) Est-ce une utilisation pertinente ?

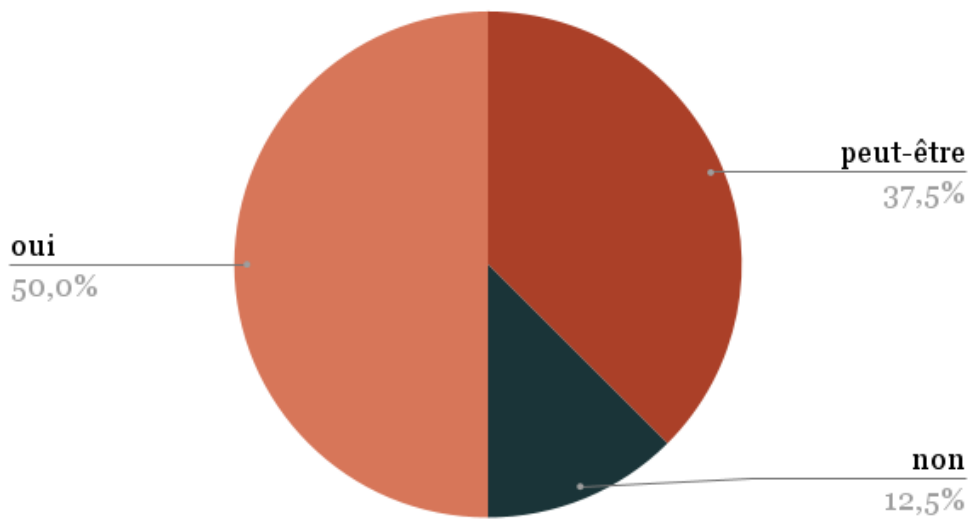


Annexe 17 : Questionnaire élèves post expérimentation - réponses aux questions 3 et 4

3) Ton ressenti du créole en anglais ?



4) Aimerais-tu l'utiliser davantage ?



Annexe 18 : Déroulement de l'activité des sixièmes

Étapes	ACL/Objectif	Supports	Mise en œuvre/Modalités
Entrée en classe			
Rituel	PO	X	<ul style="list-style-type: none"> Question : <i>What's the weather like today?</i> (Rebrassage) Question posée à environ 5 élèves : <i>What did you do during the weekend?</i> Écoute de leurs réponses et potentielle correction par la classe ou par moi.
Anticipation	PO	Images de poème floues	Activité en classe entière. Can you guess what this is? Émission d'hypothèses puis énumération des différents éléments d'un poème : So, what can we find in a poem or poetry? <u>Éléments relevés</u> : <i>the title, the author, a theme, stanzas, verses, rhymes, a rhythm, illustrations</i> Trace écrite.
Anticipation	RO et PO	Audio de mots se trouvant dans le poème. Diapositive avec images illustrant ces mots.	<ul style="list-style-type: none"> Affichage d'illustrations représentant les mots non connus et durs à prononcer : <i>to wonder, a mole, a snail, a cow, to moo, a seal, a goat, to bleat, to tweet</i> Do you know what is this? Listen and repeat. <ul style="list-style-type: none"> Affichage dans un ordre aléatoire des images avec un élève interrogé à chaque fois pour l'identifier.
Activité	RO	Poème audio	Écoute du poème et distribution du poème.
Activité	PO et IO	Poème papier	<ul style="list-style-type: none"> Une strophe attribuée par îlot (3 strophes pour 6 îlots). Les élèves s'entraînent à la réciter chacun leur tour et les autres élèves de l'îlot corrigent les éventuelles fautes de prononciation. Passage dans les rangs, médiation en créole et aide de prononciation en donnant des mots créoles avec des mêmes phonèmes.
Activité	PO	Poème papier	<ul style="list-style-type: none"> Passage individuel des élèves au tableau pour réciter leur strophe, (deux élèves par strophe des deux îlots qui ont travaillé ladite strophe). Répétitions individuelles et en classe entière des mots potentiellement mal prononcés.

Annexe 19 : Poème de la séance expérimentale 6em

Do you ever wonder?

Do you ever wonder why a mole can't see
Or a snake can't sing or a fish can't walk?
Do you ever wonder why a snail can't talk?
Do you wonder what it's like to be me?

Do you ever wonder why a cow can moo
Or a seal can clap or a goat can bleat?
Do you ever wonder why a bird can tweet?
Do you ever think of things that I can do?

Do you ever think I'm not the same as you
Or show that in the things you say?
Well, I can think of lots of games that we can play.
Why don't we think of things that we can do?

Gillian Craig