

Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion : étude de cas en réseau d'éducation prioritaire

Valérie Dit Marianne, Jean-Bernard Huet, Pascale Prax-Dubois

► To cite this version:

Valérie Dit Marianne, Jean-Bernard Huet, Pascale Prax-Dubois. Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion : étude de cas en réseau d'éducation prioritaire. Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle, pp.189-206. hal-02047507

HAL Id: hal-02047507

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02047507>

Submitted on 25 Feb 2019

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.

Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion : étude de cas en réseau d'éducation prioritaire

VALÉRIE DIT MARIANNE, JEAN-BERNARD HUET, PASCALE PRAX-DUBOIS
ACADÉMIE DE LA RÉUNION

RÉSUMÉ

L'article présente les premiers résultats d'une recherche visant à identifier quelques facteurs favorisant l'évolution des représentations des enseignants sur leurs pratiques linguistiques et celles de leurs élèves dans le cadre d'une étude de cas en éducation prioritaire à La Réunion. Les trois auteurs de cette contribution, un inspecteur de circonscription, une enseignante de CP et une enseignante docteurante chargée de mission tentent en effet, en croisant leurs regards, de mesurer l'impact d'une expérimentation d'éveil aux langues dans une classe caractérisée à la fois par une forte mixité linguistique et culturelle et une faible mixité sociale. En conclusion, nous envisageons de nouvelles perspectives en matière de didactique des langues en nous appuyant sur une vision émancipatrice et holistique de l'enseignement des langues en contexte multilingue à l'école primaire.

MOTS CLÉS

Eveil aux langues, représentations, mixité linguistique, holistique.

ABSTRACT

The article presents the first results of a research aiming at identifying a few factors enhancing the evolution of teachers' representations about their own language practices and those of their students, through a case study in Priority Education in Reunion. The three co-authors of this work are a school district inspector, a primary school teacher (first grade/ 5-6 year-old pupils) and a PhD teacher-student. Through their different points of view, they actually show the impact of a language and cultural awareness project in a class with both a rich linguistic and cultural diversity and a poor social diversity. As a conclusion, new prospects are suggested in language didactics, emphasizing on an emancipatory

and holistic vision of language teaching at primary level in a multilingual context.

KEYWORDS

Language and cultural awareness, representations, linguistic mixity, holistic.

L'éveil aux langues, désormais EAL, est une approche conçue sur le modèle britannique de E. Hawkins à l'origine du courant « *Language awareness* » qui consiste à faire travailler les élèves sur plusieurs langues sans avoir cependant pour ambition première de les enseigner (Candelier, 2003). Ciblant principalement le développement de compétences métalinguistiques et d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Candelier, 2003 ; Wharton, 2007), l'EAL fait partie des approches plurilingues ou approches plurielles (Candelier, 2005). Depuis les années 1980, ces modèles ont fait l'objet de nombreux travaux qui en ont démontré l'intérêt, notamment en matière de transfert d'apprentissages :

[Les approches plurilingues] permettent de développer des atouts d'apprentissage chez les apprenants en les aidant à développer des stratégies pertinentes pour l'analyse des phénomènes langagiers potentiellement transférables d'une langue à une autre (Moore, 2006).

Ainsi, rien d'étonnant à ce que l'EAL ait fait l'objet, de 1997 à 2001, d'une expérimentation qui a donné lieu à un partenariat entre l'IUFM de La Réunion et l'Université de Paris V, dans le cadre du programme européen d'innovation pédagogique et de recherche EVLANG (Candelier, 2003). Ce programme a rassemblé plusieurs pays européens autour de l'objectif prioritaire de développer chez les élèves des aptitudes et des attitudes positives favorisant à la fois l'apprentissage des langues, dont les langues de l'environnement et la langue de scolarisation, par le biais du « détour » et une plus grande ouverture à la diversité linguistique et culturelle. A La Réunion, ce « détour » visait à proposer des *voies moins frontales* que l'enseignement de la langue régionale sur lequel il n'y avait pas encore consensus, *en traitant, sur le même plan, aussi bien les langues sources que les langues cibles (langues maternelles, langue régionale, langue de l'école, langues étrangères, ...)* indépendamment de leur statut officiel (Tupin, Héron & Genelot, 2005).

L'expérimentation a-t-elle répondu aux attentes de la communauté éducative réunionnaise ? Dans quelle mesure les enseignants se sont-ils approprié la démarche et en quoi s'articule-t-elle avec la réflexion sur les langues dynamisée à

La Réunion par des travaux pionniers qui, en dépit d'une certaine réticence institutionnelle à l'époque, ont ouvert, dès le début des années 1970, de nouvelles perspectives liées à la nécessaire prise en compte du répertoire langagier des élèves et ont remis en cause le transfert « plaqué » des modèles métropolitains (Chaudenson, 1974 ; Cellier, 1976 ; Carayol, 1977 ; Perez, 2003) ?

Dans le sillage de cette littérature scientifique, l'enseignement du français en milieu créolophone, impulsé par l'intégration du créole parmi les langues régionales de France et le Plan de développement de l'enseignement des langues et cultures régionales dans les écoles, les collèges et les lycées (B.O. du 13/09/2001), a fait l'objet de nombreuses publications d'ouvrages didactiques, de stages pédagogiques et de plusieurs recherches-actions (Fioux, 1999 ; Hubert Delisle, 2003 ; Georger, 2006, 2011). Les derniers travaux dans ce domaine ont permis de revisiter le schéma diglossique et le concept de continuum linguistique en transférant l'approche interlectale, initiée à la Martinique (Prudent, 1981), au contexte réunionnais (Prudent, 2005 ; Georger, 2005 ; Souprayen-Cavery, 2010), approche qui inclut au sein d'un macro-système de communication (Prudent, 1993) « aussi bien le créole que le français ainsi que tout le champ interlectal qui s'étend entre eux » (Romani, 2000). Sylvie Wharton (2009) propose ainsi une didactique « résonnante » visant à « offrir un espace de reconnaissance à toutes les pratiques langagières des jeunes réunionnais qu'elles soient créoles, françaises ou interlectales ».

Dans cette mouvance, on s'oriente désormais vers une pédagogie de la variation, « prolongement pédagogique de l'interlecte », qui « privilégie, chez le locuteur, la notion de répertoire à celle de langue et favorise le développement d'une compétence varilingue » (Georger, 2011 ; Wharton, 2006). De même une « didactique associée de la variation » tenant compte du fonctionnement polynémique du créole permettrait d'éviter la hiérarchisation des variétés (Duchemann, 2010). En somme, il s'agit de mettre en place une didactique contextualisée et de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves en se basant sur une étude des pratiques langagières et des représentations afin de les aid[er] à voir clair dans « le maquis des réalisations de surface » (Hubert Delisle, 1994).

On est bien là en phase avec les objectifs du programme Eulang qui vise la construction d'une éducation langagière globale dans le cadre d'une démarche structurée de résolution de situations-problèmes (Candelier, 2003). A La Réunion, un effet Eulang a d'ailleurs été constaté, notamment en termes d'appétence générale pour l'apprentissage des langues, de valorisation du créole, d'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle et, par voie de conséquence, de cohésion sociale (Tupin, 2001 ; Candelier, 2003 ; Tupin, Héron & Genelot, 2005). Il a toutefois été précisé qu'un transfert de l'EAL en milieu créolophone nécessite de donner priorité aux langues de l'environnement et aux « pratiques interlectales

pour amener [les élèves] à être capables de distinguer les codes lorsque la situation de communication l'exige » (Randriamarotsimba & Wharton, 2008).

A partir de ce bref état des lieux non exhaustif et dans le cadre d'une thèse en cours, nous avons proposé aux enseignants d'une école primaire en réseau ECLAIR située dans la circonscription de Bras-Panon déjà engagée dans une recherche sur l'enseignement/apprentissage de la langue orale en milieu créolophone, de participer, sur la base du volontariat, à une expérimentation consistant à découvrir, utiliser, évaluer et surtout transformer les supports proposés à partir de leur propre analyse du terrain. Nous tenterons ainsi de savoir dans quelle mesure les activités d'EAL, articulées aux démarches existantes liées à la prise en compte du créole à l'école, sont susceptibles de favoriser l'adoption, par les enseignants, d'une posture critique leur permettant d'appréhender positivement la réalité des pratiques langagières de leurs élèves et de poser les premiers jalons d'une éducation plurilingue dans un quartier à forte mixité linguistique et culturelle où les habitants sont majoritairement en situation de pauvreté.

A la suite d'un exposé par J.-B. Huet, Inspecteur de la circonscription de Bras-Panon, sur la prise en compte, dans sa circonscription, de la langue écrite puis orale dans une perspective bilingue puis plurilingue qui nous a permis d'associer nos travaux à une dynamique déjà en cours, nous présenterons le cadre théorique et méthodologique de notre enquête avant d'identifier les facteurs favorisant l'évolution des représentations des enseignants sur leurs pratiques linguistiques et celles de leurs élèves. Pour cela, nous nous appuyerons sur le retour d'expérience réalisé par V. Dit Marianne, enseignante impliquée dans la recherche. Enfin, nous proposerons quelques pistes visant à épauler les enseignants dans leur interprétation des contraintes institutionnelles et leur négociation des contacts de langues au sein de leur classe (De Mejia & Helot, 2011).

LE LANGAGE ORAL DANS LA CIRCONSCRIPTION DE BRAS-PANON : UNE DÉMARCHE PRAGMATIQUE

La circonscription de Bras-Panon rassemble les écoles de Salazie, Bras-Panon, et une partie des écoles de Saint-Benoît : elle s'étend du cirque de Salazie, aux écoles du littoral, à Saint-Benoît. La question du langage oral ne s'est pas imposée de prime abord et encore moins celle de l'EAL, dans le projet de circonscription. Celui-ci, influencé par les formes d'évaluation pratiquées traditionnellement, dont les évaluations nationales CE2 et 6^e, puis CE1 et CM2, s'est concentré essentiellement sur les difficultés de la langue **écrite**. Les actions actuellement en cours qui intègrent, pour une école (l'école Beaulieu), une démarche plurilingue s'inscrivent dans un cheminement qu'il convient de rappeler.

De ce point de vue, cette contribution est avant tout un témoignage de vie professionnelle.

Les trois grandes étapes, que nous dessinons, sont identifiées *a posteriori*. Chacune répondait à des objectifs qui avaient leur propre logique au moment de leur conception. Cet effort d'introspection professionnelle est par conséquent une reconstitution, et vise à faire émerger les points d'articulation de ce qui reste, néanmoins, une démarche pragmatique.

La langue écrite

Les difficultés constatées en français dans la circonscription étaient les mêmes que celles observées dans les autres circonscriptions de La Réunion ou d'autres académies : lacunes en production écrite, difficultés de compréhension fine des textes. Des actions ont été impulsées dans ce sens en développant notamment la lecture d'œuvres intégrales de littérature de jeunesse ainsi que les situations d'apprentissage en productions d'écrits. La réflexion amorcée en lecture-écriture n'était pas étrangère à la problématique de l'apprentissage du français dans un milieu créolophone, cela d'autant plus que le Recteur m'avait confié alors la mission d'organiser l'enseignement de la langue vivante régionale dans l'Académie.

La mise en place des Réseaux ambition réussite, dans les anciennes zones d'éducation prioritaire, a été l'occasion d'approfondir cette problématique sous la forme d'une action d'Enseignement du Français en Milieu Créolophone qui a bénéficié d'un poste spécifique confié à un professeur des écoles intervenant à parité horaire au collège et dans les écoles du secteur. Il s'agissait d'étudier les conditions d'acquisition du français dans un contexte sociolinguistique spécifique où la langue d'enseignement est le français, essentiellement le français écrit, alors que la langue parlée par la majeure partie des enfants est le créole. Malgré tout, l'écrit demeurait au centre de nos préoccupations ; l'analyse des productions écrites des enfants, le relevé des erreurs et leur interprétation, la proposition de situations d'apprentissage ne visaient qu'une finalité : l'amélioration de la lecture et de la rédaction de textes. Le travail conduit par une jeune étudiante, Mlle Joëlle Marimoutou, dans le cadre d'une maîtrise en Langue Régionale ainsi que sa participation aux travaux comme chargée de mission au Rectorat, puis inspectrice de l'Education Nationale, était à l'origine de cette analyse. Des échanges fructueux avec des chercheurs, notamment Lambert Félix Prudent et Sylvie Wharton, ont été le prolongement d'une collaboration originale entre l'Ecole primaire et l'Université.

L'analyse des productions écrites des évaluations nationales (6^e à l'époque, en 2008) visait à identifier les erreurs dues aux contacts des deux langues Français/Créole. Une typologie des erreurs a été amorcée (phonologiques / lexicales / morphosyntaxiques / syntaxiques). Elle a été à l'origine d'une évaluation

systématique des élèves de CM2 de six écoles du secteur du collège Hubert-Delisle (Saint-Benoît), alors classé en Réseau Ambition Réussite, et actuellement en réseau E.C.L.A.I.R. Cette évaluation se poursuit actuellement.

La langue orale

Parallèlement, mais sans relation avec cette action conduite en éducation prioritaire, un groupe de travail animé par la conseillère pédagogique s'intéressait à la question de la langue orale et à son évaluation dans les trois cycles. La problématique de l'enseignement de la langue orale était, cette fois-ci, clairement visée. Elle était centrée sur le langage oral comme objet d'enseignement, et non comme une compétence transversale, se démarquant ainsi avec les pratiques observées. La question de la prise en compte du créole ne tarda pas, là encore, à se poser mais nous tenions à garder notre cap, celui de l'enseignement du français oral.

Un groupe d'une trentaine d'enseignants a été constitué pour expérimenter une pratique quotidienne du langage oral, à raison de 15 minutes par séance. L'activité elle-même consistait à travailler le rappel du récit en s'appuyant sur la lecture des albums étudiés en classe. Le résumé écrit était proscrit, des traces écrites sous forme de notes étaient néanmoins utilisées. Il s'agissait par conséquent d'une pratique orale fortement liée à l'écrit. Les objectifs visaient trois compétences : les compétences communicationnelles, les compétences linguistiques et les compétences textuelles. Ajoutons que tous les enseignants avaient bénéficié d'un stage de formation, d'au minimum une semaine, avec notamment la participation de Mylène Eyquem, Maître de Conférences à l'Université de La Réunion.

Dans le prolongement de cette action, il s'agit à présent d'évaluer tous les élèves du CE1 au CM2 de la circonscription, environ 3 000 élèves, selon le protocole suivant : lecture d'un texte (un récit) d'environ une page, sur deux séances puis rappel du récit par l'élève sous forme d'une production orale en continu enregistrée ou filmée. Un corpus de 3 000 documents audio sera ainsi constitué. Des grilles d'évaluation, conçues lors des stages de formation seront utilisées, mais ne seront appliquées qu'aux élèves déjà identifiés en difficulté par l'enseignant, afin d'alléger le protocole d'évaluation. Outre l'encouragement à pratiquer cet entraînement à l'expression orale, cette action vise à préciser les niveaux de difficultés en langage oral, pour chacun des cycles, voire à l'intérieur de chaque cycle. Notons que sont prises en compte dans les grilles d'évaluation, non seulement les productions en français et en créole mais aussi les pratiques interlectales.

Dès lors, le terrain était préparé pour féconder les deux approches : l'EFMC, essentiellement écrit, et l'enseignement de l'oral.

Sur la voie du plurilinguisme...

Depuis deux ans, les actions conduites en éducation prioritaire ont été résolument recentrées sur la pratique orale du français en s'appuyant sur les capacités linguistiques de l'enfant dans sa langue maternelle. Trois questions pédagogiques se posent alors. La première est liée aux compétences langagières des enfants lorsqu'ils s'expriment en créole, qu'elles soient communicationnelles, linguistiques ou textuelles. Notre hypothèse est que les performances des enfants seront meilleures si on les invite à s'exprimer en langue maternelle. Elle se base notamment sur les observations de séances d'enseignement de la Langue vivante régionale fort encourageantes dans ce domaine. La seconde concerne plus particulièrement les activités de distinction des codes, menées sous forme d'un examen ciblé des productions en français et en créole. Il s'agit ici de conduire les enfants non seulement à acquérir une conscience linguistique des deux langues qu'ils possèdent dans leur répertoire à des degrés divers mais aussi d'identifier les pierres d'achoppement mises en évidence par cette analyse contrastive. Dans quelle mesure ce type d'activités favorise-t-il la réussite scolaire ? Selon quel dosage ? Un état effectué en mars 2013 devrait nous apporter un nouvel éclairage sur ce point. Cette activité métalinguistique suscite dès lors une troisième interrogation, trop souvent éludée, relative aux bénéfices d'ordre métacognitif qu'une telle démarche d'observation des deux langues peut apporter à l'enfant. C'est dans ce contexte que les apports d'Evlang, approche plurilingue connue dans l'Académie mais qui semblait depuis « passée de mode », ont paru renouveler la réflexion.

Ce cheminement est à l'origine de l'expérimentation conduite par Pascale Dubois, enseignante doctorante en sciences du langage, en partenariat avec l'équipe pédagogique de la circonscription, dans les classes de l'école primaire de Beaulieu.

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Nous présentons une étude qualitative basée sur l'analyse de discours, à partir d'observations de classes et d'entretiens individuels semi-directifs. Cette étude a été réalisée en collaboration avec l'inspecteur et les conseillers pédagogiques de la circonscription de Bras-Panon, l'enseignante préfet des études habilitée en créole rattachée au Collège Hubert Delisle, et quatre enseignants exerçant en Petite Section et Grande Section de maternelle, CP et CE2. Les entretiens sont enregistrés, transcrits puis relus en présence des enseignants concernés, et/ou envoyés et retournés par mail, afin de renforcer la collaboration entre les praticiens et le chercheur. Les enseignants ont ainsi la possibilité de

prendre de la distance par rapport à leur propre discours, apporter un complément d'informations s'ils le souhaitent et, au final, devenir acteur à part entière de la recherche. Il arrive que certains décident, accompagnés par le chercheur, de reprendre leur production pour la théoriser et la partager. C'est le cas de l'enseignante co-auteure de cette communication.

Notre démarche est inspirée des travaux de Cameron *et al.* qui définissent en 1992 trois cadres caractérisant les relations entre les chercheurs en sciences sociales et les acteurs du terrain : « l'éthique » (*ethics*), « la défense » (*advocacy*), et « la responsabilisation » (*empowerment*). La première position détermine une recherche *sur* des observés, la deuxième une recherche *sur* et *pour* eux, et la troisième une recherche *sur*, *pour* et *avec* eux. C'est cette dernière posture que nous tentons d'adopter afin de limiter, autant que faire se peut, l'absence de neutralité de toute recherche en sciences sociales (Foucault, 1980) et mettre la recherche entre les mains de ceux qui en ont besoin pour faire face à la crise actuelle de la forme scolaire traditionnelle et aux injonctions contradictoires, entre incitation à l'innovation et respect des protocoles. C'est pourquoi nos travaux se fondent également sur le concept d'« *empowerment* » défini comme le « processus par lequel un individu ou un groupe d'individus acquiert du pouvoir et peut ainsi contrôler sa destinée » (De Mejia & Helot, 2011). La notion d'« *empowerment* » appliquée à l'éducation repose en grande partie sur les travaux liés à la pédagogie critique (Freire, 1970) selon laquelle l'école doit être un lieu où l'on ne consomme pas des idées mais où on les produit et où on les transforme, dans une relation dialogique où le maître et l'élève apprennent en permanence l'un de l'autre et développent conjointement une conscience critique et libératrice.

Nous menons ainsi une réflexion sur les relations de pouvoir qui hiérarchisent les pratiques langagières à l'école et alimentent les préjugés selon lesquels il faudrait abandonner sa ou ses langue(s) de socialisation pour « maîtriser » la langue de scolarisation et réussir sa scolarité. Cummins parle dans ce cas de « *coercive relations of power* ». Il les oppose aux « *collaborative relations of power* » qui se développent dans les espaces interpersonnels et intergroupaux où le pouvoir est créé et partagé entre des participants émancipés. Ceux-ci, dès lors qu'ils sont écoutés et respectés, se donnent en effet l'autorisation de s'approprier les savoirs et de créer du changement dans leur vie personnelle et sociale (Cummins 1996, 2000). Ces « relations humaines constructrices et non destructrices, qu'elles se situent au niveau interpersonnel ou collectif », donnent la possibilité à chacun de faire entendre une « parole forte » (Freire, 1970). Ainsi, l'éducation peut servir à opprimer comme à libérer.

Chaque fois que « *l'empowerment* » est le but recherché, c'est donc le choix qui constitue le principal moyen d'action. Les enjeux de ce processus sont

fondamentaux en cours de langue où les apprenants doivent pouvoir établir des passerelles entre les langues enseignées et leurs propres expériences langagières, y compris le parler bilingue, ou accès simultané à deux ou plusieurs codes du répertoire langagier (Grosjean, 1984 ; Lüdi & Pi, 1986 ; Matthey & De Pietro, 1997), notamment lorsque le statut des langues en présence est en situation de déséquilibre :

Il s'agit de permettre aux minorités linguistiques de prendre conscience du capital symbolique lié à leurs langues indépendamment des bénéfices économiques qu'ils peuvent en tirer. L'ensemble de la société profitera de personnes plurilingues, pleines de confiance en elles-mêmes, autonomes. Les soutenir n'est donc pas seulement une question d'équité, mais aussi d'efficacité (Lüdi, 2008).

Dans quelle mesure les enseignants négocient-ils ces rapports de force ? Quels choix pédagogiques opèrent-ils pour gérer le plurilinguisme de fait – mais non de droit – de leurs élèves (Verdelhan-Bourgade, 2007) ? En quoi l'approche de type EAL favorise-t-elle cette prise de décision, dans le sens d'une *libération* des locuteurs plurilingues et d'une prise de conscience de leur potentiel ?

EXPÉRIMENTATION DANS UNE CLASSE DE CP, EN RÉSEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE : TÉMOIGNAGE D'UNE ENSEIGNANTE

J'ai décidé de participer à l'expérimentation pour deux raisons. Lors de ma préparation au concours de Professeurs des Ecoles, le professeur de français nous avait parlé de l'EAL et nous avait montré une séquence. De plus, j'ai pu constater en classe un certain retrait des élèves mahorais et malgaches qui tentaient de dissimuler leur langue maternelle. Dans ce contexte, l'expérimentation proposée qui visait une sensibilisation à toutes les langues m'a semblé pertinente.

Mise en route et description du dispositif

Nous sommes ici dans une zone d'éducation prioritaire, avec une forte présence d'élèves migrants. Ma classe était composée de 24 élèves, dont 8 élèves qui parlaient le shimaore et 2 élèves qui parlaient le shimaore et le malgache. A la suite de la séance d'entrée animée dans ma classe en décembre par l'enseignante habilitée en créole et l'enseignante doctorante et après avoir travaillé l'approche *Eveil aux langues* en m'appuyant sur le livre pédagogique *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2006) pendant les vacances de décembre/janvier, j'ai commencé ma première séance en mars et mené ainsi 5 modules d'EAL de mars à juin 2012. Les langues de la classe étaient le français, le créole réunionnais, le

shimaore et le malgache. Les langues proposées dans les modules d'EAL étaient les suivantes :

Module	Langues	Observations enseignante CP
1. Buenos dias Madame Callas, Bonjour Monsieur Silour !	Albanais, allemand, anglais, bosniaque, catalan, espagnol, français, galicien, italien, kurde, lingala, portugais, somali, turc, serbo-croate, wolof.	Séance de démonstration : décalage entre le support proposé (l'image d'une rue) et les représentations des élèves. Il est nécessaire de recontextualiser les supports (dans l'espace et dans le temps).
2. Les voix du monde	Français, créole réunionnais, chinois, créole martiniquais, luxembourgeois, espagnol (castillan), italien, tchèque, portugais.	Intérêt immédiat des élèves engendré par le thème des animaux. Les élèves ont aussi apprécié d'entendre le créole réunionnais avec d'autres langues, dont le créole martiniquais. Ils se sont rendu compte que ce passage du créole au français n'était pas spécifique à La Réunion.
3. Les animaux prennent la parole	Cris d'animaux et onomatopées en français, portugais du Brésil, chinois, anglais, hongrois, roumain, catalan, grec, arabe, russe, gallois, luxembourgeois, polonais, tchèque.	Les activités de cette séquence m'ont paru plus éloignées des activités habituelles de comparaison de langues auxquelles je m'attendais.
4. Bon anniversaire !	Portugais, anglais (américain), allemand, polonais, arabe, chinois.	Séquences à mon sens trop difficiles pour des élèves de CP en apprentissage de l'écrit.
5. Les langues jour après jour	Français, allemand, anglais, espagnol, hébreu, arabe, italien.	
6. Le papagei : Et pourquoi pas parler bilingue ?	Allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais.	Séquence plus appropriée à des élèves de CP et particulièrement intéressante par rapport à notre contexte et au « mélange » de langues.

Impact des activités EAL sur les représentations des élèves

Grâce à ces activités, je constate une valorisation en classe de la culture des élèves (notamment celle des Mahorais car ils semblent en avoir honte). L'EAL permet en effet une sorte d'apaisement de leur culture qui est généralement stigmatisée. Tout au long des séances, les élèves s'expriment plus volontiers sur leur langue maternelle, par exemple, en réponse à la question : « qui parle une autre langue ? ». Leur L1 leur paraît utile à présent car elle est prise en compte dans le contexte de la classe. Maintenant, ils savent « quoi faire » de leur langue. Par ailleurs, concernant le créole, les élèves ne répondent plus qu'ils ne parlent qu'en français. Les activités d'EAL permettent ainsi de mieux discerner le créole du

français. Je précise toutefois que l'objectif ici n'est pas de mieux maîtriser le créole, mais c'est être vigilant dans ce qu'on utilise en classe : le français.

Transformation du dispositif

Dès la séance d'entrée, je me suis rendu compte que l'image que les enfants devaient commenter n'était pas adaptée à leur génération et à leur contexte. De ce fait, la verbalisation n'avait pas de lien avec leur vécu. Par exemple, on ne voit plus ici de jeunes qui marchent avec un poste de radio sur l'épaule. Il faudrait privilégier les activités qui font référence à leur environnement, par exemple le paille-en-queue, la comptine en créole, les animaux en général, comme cela a été proposé dans les séquences suivantes, afin de partir du connu pour aller vers l'inconnu. J'ai par ailleurs réorganisé l'agencement des modules : certaines séances devaient être regroupées et d'autres élaguées parce qu'il y avait trop de documents écrits. Par exemple, les séances sur les jours de la semaine et sur les anniversaires étaient intéressantes, du point de vue du thème, mais trop ambitieuses pour des CP. A cet âge, les enfants ont besoin de manipulation, d'interactions, d'activités brèves, d'images et de personnification. Il faudrait travailler davantage avec des imagiers par exemple.

Pour l'instant, les élèves ont repéré le malgache et le shimaore parce que ces langues font référence, pour certains, à leur culture et l'anglais parce qu'ils l'apprennent tous avec la collègue, mais pour les autres langues, il n'est pas certain qu'ils aient saisi que ce sont des langues différentes. Ils n'ont pas encore conscience de la diversité linguistique. Il pourrait donc être intéressant de créer une marotte par langue. J'envisage aussi de faire une place aux variétés linguistiques : concernant le créole, on a toujours distingué ici le créole des bas (en *li*) du créole des hauts (en *lu*). J'ai ressenti l'inégalité entre ces deux variétés quand j'étais plus jeune. Je me souviens aussi d'un élève de Sainte-Anne qui utilisait le créole des hauts que je connais bien et, dans un autre registre, d'une enseignante revenue de métropole avec un fort accent toulousain. Nous percevons tous ces variations, mais comment les travailler en classe ?

Les parents peuvent nous aider mais ce partenariat n'est pas facile. Concernant les parents originaires de Mayotte ou de Madagascar, seuls certains m'ont traduit quelques mots sur un papier (bon anniversaire en shimaore et en malgache). J'ai sollicité les parents parce, paradoxalement, les enfants ne sont actuellement pas en mesure de traduire en classe certaines formules ou n'osent pas. Je leur avais demandé de ramener une comptine ou une chanson dans leur langue. Mais mis à part quelques chants qu'ils apprennent à la Medersa ils n'ont rien produit. C'est pourtant là que l'implication des parents serait enrichissante.

Synthèse

L'EAL ne permet pas l'apprentissage d'une langue en particulier mais éveille la curiosité et prépare les élèves à l'apprentissage des langues en général. Il me donne l'occasion d'aborder le créole en classe sans être obligée de le normer. Pour moi, mettre une norme dans le créole c'est le dénaturer. Mais je précise que nous avons tous des opinions différentes et il n'y a pas consensus sur ce point à l'école. Par contre, avec l'EAL, il est possible de comparer le créole avec le français, donc de discerner les deux langues, et de donner aussi une place aux autres langues des élèves migrants. Car l'EAL aide les élèves à devenir plus tolérants et cela a d'ailleurs favorisé le retour de l'estime de soi chez les élèves mahorais et malgaches. En début d'année, on note en effet un certain retrait de ces élèves par rapport à la majorité et ce retrait joue sur les résultats. L'EAL aide ces enfants en faisant de leurs différences une richesse et non un handicap. Il en va de même pour la prise en compte des différentes variétés d'une langue, pas seulement les variétés du créole d'ailleurs mais aussi les variétés du français.

Mais un certain nombre d'obstacles ont freiné l'expérimentation, en particulier les contraintes de temps car il y a le programme à suivre, les échéances à respecter, les projets de cycle. Il m'a manqué aussi une vision d'ensemble du dispositif. Mais surtout, quand on fait de l'EAL, on a peur d'être en dehors des programmes. On ne sait pas où on va. On aurait besoin d'un document qui mettrait en lien l'EAL avec les textes officiels.

DISCUSSION

Ce retour d'expérience démontre tout d'abord comment la prise en compte de la carte linguistique de sa classe entraîne l'enseignante dans un processus de transformation et de volonté de production de connaissances concernant ces transformations (Hugon & Seibel, 1988). Dès lors, il semblerait qu'il soit possible d'identifier quelques facteurs favorisant, tout au moins dans le cadre spécifique de cette étude de cas, l'évolution des représentations des enseignants sur leurs pratiques linguistiques et celles de leurs élèves, dans le cadre de la conduite d'activités d'EAL.

L'enseignante a donné du sens à l'expérimentation en la reliant à la fois à ses souvenirs de formation à l'IUFM et à son expérience professionnelle. C'est en connaissance de cause qu'elle a « décidé de participer à l'expérimentation ». Il s'agit ainsi d'une adhésion à une approche susceptible, selon son analyse, de favoriser l'intégration des élèves mahorais et malgaches. Le matériel didactique est proposé à titre indicatif et l'enseignante, si elle l'utilise, est encouragée à le critiquer et à y apporter toutes les modifications qui lui semblent nécessaires. Cette liberté de

choix est fondamentale car elle constitue l'un des soubassements de l'expérimentation et en assure la pérennisation. Elle s'inscrit dans une « pédagogie de l'autonomie » (Freire, 1991) et impulse une dynamique d'autoformation : « Après avoir travaillé l'approche *Eveil aux langues* [...] pendant les vacances de décembre/janvier ».

Cette énergie libératrice va permettre à l'enseignante de percevoir tout d'abord l'évolution des représentations de ses élèves migrants : « Maintenant, ils savent "quoi faire" de leur langue », une langue jusqu'alors un peu encombrante car n'entrant dans aucun espace prévu par les programmes scolaires et dont la prise en compte est habituellement écartée par les efforts parallèles de gestion de contacts de langues et de variétés de langues entre le français et le créole. Les activités d'EAL ont ainsi permis de créer un espace pour le shimaore et le malgache, avec les réserves mentionnées par l'enseignante concernant les difficultés rencontrées pour établir un partenariat linguistique avec les parents : « mis à part quelques chants que [les élèves] apprennent à la Medersa, ils n'ont rien produit. C'est pourtant là que l'implication des parents serait enrichissante ». L'observation de l'enseignante fait référence implicitement à une langue encore non évoquée, l'arabe, langue du Coran et, par conséquent, langue connue et utilisée de façon variable non seulement par les élèves originaires de Mayotte et des Comores majoritairement musulmans et certains élèves originaires de Madagascar mais aussi par les Z'arabs ou Indo-musulmans de La Réunion anciennement originaires du Gudjerat. Rappelons à ce propos que les élèves nouvellement arrivés diagnostiqués « illettrés » ou non scolarisés antérieurement ont parfois une expérience de l'écriture en caractères arabes qui pourrait être mobilisée lors de leur apprentissage de l'écriture en caractères latins.

L'enseignante constate par ailleurs une valorisation du créole, langue majeure de communication des élèves, dont pourtant ceux-ci ne s'estimaient pas locuteurs jusqu'alors : « Concernant le créole, ils ne répondent plus qu'ils ne parlent qu'en français », une valorisation qui n'avait pas été envisagée au départ. Cette réflexion a pris corps lors d'un dialogue entre l'enseignante et le chercheur, dans le cadre d'un bilan intermédiaire de l'expérimentation au cours duquel a émergé le concept de variation. Par analogie, l'enseignante a associé les définitions proposées à son vécu personnel et à son interprétation de « la distinction entre le créole des bas (en *li*) et le créole des hauts (en *lu*) ». Elle a relevé aussi des points communs entre les variétés du créole et celles du français en mentionnant le créole « en *lu* » de l'un de ses élèves et l'accent toulousain d'une collègue revenue de métropole. Sa réflexion sur les variations fait écho à celle de l'équipe pédagogique de l'inspection de la circonscription, dont les travaux actuels ciblent « non seulement des productions en français et en créole mais aussi des pratiques interlectales » répertoriées dans les grilles d'évaluation. L'enseignante précise que

l'EAL lui permet « d'aborder le créole en classe sans être obligée de le normer et que son objectif n'est pas de mieux maîtriser le créole, mais [d']être vigilant dans ce qu'en classe on utilise : le français ». De même, le projet de circonscription a pour objet, en éducation prioritaire, de se recentrer « sur la pratique orale du français en s'appuyant sur les capacités linguistiques de l'enfant dans sa langue maternelle ». Exploiter la synergie des deux langues et travailler sur leur proximité au lieu de stigmatiser leur mélange est, on le sait, bénéfique aux élèves réunionnais : « la proximité des systèmes créoles et français, loin de constituer un obstacle à l'apprentissage du second, est plutôt un élément facilitateur et de dynamisation, un tremplin » (Chaudenson, 2007). Mais l'enseignante tient à resituer cette étude dans le cadre d'une ouverture sur le monde et de la découverte d'autres langues car « ils n'ont pas encore conscience de la diversité linguistique ».

Deux facteurs essentiels favorisant l'évolution des représentations des enseignants sur leurs pratiques linguistiques et celles de leurs élèves semblent ainsi pouvoir être identifiés : le choix pédagogique et la discussion. Le premier ne peut toutefois s'opérer librement sans une connaissance précise de l'avancée des travaux en psycho/sociolinguistique et en didactique des langues comprenant notamment une étude de la politique européenne en matière de plurilinguisme et une initiation à la créolistique (Wharton, 2008), ce qui nous amène à nous interroger sur la formation des formateurs d'enseignants et plus généralement celle des cadres de l'institution. Jean-Paul Narcy-Combes l'a rappelé à ce colloque, rien ne peut se faire si les acteurs ne sont pas prêts à intégrer le cursus plurilingue dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, et cela n'est pas nouveau, c'est bien dans la discussion, ici les échanges entre l'enseignante et la chercheuse, que les pratiques de classe ont pu être partiellement théorisées et ont permis de faire émerger notamment le concept de variation. Instituer officiellement un temps de concertation avec les élèves mais aussi entre enseignants, un moment pédagogique consacré à la discussion comme activité centrale pivot de l'évolution des représentations et de la co-construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (Auger, 2010), nous paraît être la condition *sine qua non* de la négociation des places des langues-cultures à l'école, en amont de tout enseignement/apprentissage formel des différentes langues en contact.

Enfin, il a été démontré que le rapport des enseignants aux savoirs, et tout particulièrement à l'enseignement des langues, est étroitement lié à leur vécu : « la pédagogie linguistique [...] est affectée par l'ensemble du bagage dont chaque enseignant (ainsi que les autres acteurs majeurs) est porteur, du passé vers le présent et de l'extérieur vers l'intérieur de l'école » (Grima, 2007). Il s'agit donc d'étayer cet enseignement à l'aide d'« outils de mesure objectivants » (Auger, 2010) tels que le CECR, le portfolio et le CARAP. Les échelles d'évaluation du CECR dont la philosophie rappelle qu'« un même individu dispose [...] d'une compétence

plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (CECR, 2001), permettent en effet d'évaluer par paliers clairement identifiés des compétences partielles à partir d'objectifs atteignables et non traumatisants. De même, le portfolio constitue une trace écrite de l'évolution langagière de l'apprenant tout au long de sa vie et peut être mis en lien avec une étude de la carte linguistique de chaque micro-contexte. Quant au CARAP qui propose un matériel de formation et d'autoformation aux approches plurielles en ligne, il « a pour but de compléter et enrichir le Cadre européen commun de référence puisqu'il donne la possibilité à tout enseignant de s'interrog[er] sur les dimensions langagières et culturelles de son enseignement » (De Pietro & Facciol, 2012) et de l'adapter au monde actuel en articulant l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation avec celui de toutes les langues coexistant dans la classe.

De la familiarisation des enseignants à ces ressources dépend le succès de l'association des démarches présentées. Les travaux antérieurs ont en effet montré que les enseignants pratiquant l'EAL ne prennent pas forcément en compte les langues/variations de la classe et se contentent parfois d'un *éveil cosmétique* (Auger, 2009) favorisant la mise en perspective des seules langues enseignées à l'école sans référence aux langues familiales (Prax-Dubois, 2011). De même, si l'EFMC et l'EAL partagent des objectifs communs concernant l'apprentissage simultané de plusieurs langues et le travail de la langue orale, il n'en reste pas moins que l'EFMC s'inscrit dans une logique disciplinaire avec une obligation de résultats quantifiables alors que l'EAL peut être appréhendé comme une approche qualitative et transversale visant à la fois une plus grande appétence pour l'apprentissage des langues et une meilleure cohésion sociale par le biais d'un travail sur l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle incluant les langues-cultures des élèves migrants.

Les deux approches sont donc complémentaires, même si de nombreux points d'interrogation subsistent et que la plus grande souplesse est recommandée concernant la mise en œuvre de cette mise en perspective encore balbutiante. Comme l'a rappelé Jean-Bernard Huet à ce colloque, il s'agit d'utiliser tous les interstices possibles, d'« avancer par reptation », car la résistance est finalement plus véhiculée que réelle et l'enseignant a toujours la possibilité de négocier de nouvelles modalités de mise en œuvre de ces approches, dans la mesure où il ne se trouve pas lui-même en insécurité linguistique et n'a pas le sentiment de travailler en dehors du cadre institutionnel. Les entretiens révèlent en effet la nécessité de proposer des pistes de réflexion permettant aux enseignants impliqués dans la recherche d'adapter les objectifs de l'EAL à ceux du socle commun et des programmes scolaires : « On aurait besoin d'un document qui mettrait en lien l'éveil aux langues avec les textes officiels » rappelle l'enseignante. Nous avons proposé un document que nous avons créé dans ce but. Toutefois, les praticiens

hésitent à s'y référer en l'absence de reconnaissance institutionnelle des approches plurielles dans les programmes scolaires.

CONCLUSION

En dépit du programme Eulang expérimenté dans l'Académie il y a plus d'une dizaine d'années, l'EAL est encore peu connu par les enseignants à La Réunion (Wharton, 2008) et l'articulation entre les langues familiales et celles du curriculum officiel incombe encore bien souvent aux seuls apprenants (Candelier et *al.*, 2012).

En réseau d'éducation prioritaire où les oppositions culture familiale *vs* culture scolaire, d'une part, et pratiques langagières *vs* langue de scolarisation, d'autre part, atteignent leur paroxysme, il est vital de permettre aux apprenants de mobiliser leurs acquis en favorisant chaque fois que possible le croisement des chemins clandestins empruntés par les langues et variétés de langues écartées du tronc commun avec les voies officielles de transmission des langues reconnues comme vecteurs de réussite scolaire telles que la langue de scolarisation et les langues vivantes étrangères enseignées. Les approches décrites ci-dessus constituent tout autant de leviers pour faire évoluer les pratiques pédagogiques vers plus de cohérence. Encore faut-il que les enseignants disposent du temps nécessaire pour les adapter aux situations d'enseignement/apprentissage, en gardant comme fil directeur l'idée de construire une éducation plurilingue. Car le rôle de l'école dans ce domaine est bien « de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au long de leur vie » (Beacco, 2008), sachant que « les écoles ne peuvent prévoir avec précision les langues que leurs étudiants choisiront d'apprendre » (Heyworth, 2003) ou seront contraints d'apprendre sur le marché linguistique de demain pour exercer des métiers qui n'existent pas encore.

L'approche de type EAL nous offre la possibilité de nous outiller face à ces incertitudes, dans la mesure où elle agit en tant que « fertilisateur naturel » et prépare le terrain à un enseignement/apprentissage des langues décomplexé. Associée en milieu créolophone aux approches liées à la prise en compte du créole à l'école en tant que ressource, dans le cadre d'une réflexion de fond sur la pédagogie de la variation, il se pourrait qu'elle favorise à La Réunion le développement d'une culture langagière holistique et nous donne les moyens d'adopter une posture critique face à l'éducation linguistique fragmentée actuellement proposée. L'intérêt de ces approches n'est plus à démontrer. Il reste à les faire connaître des praticiens pour qu'ils puissent les conjuguer et les adapter sur le terrain, en partenariat avec les familles, seules garantes de l'adhésion sociale à ce changement de paradigme, les inspecteurs et conseillers pédagogiques formés

en ce sens, des chercheurs prêts à collaborer activement sur le terrain, et, plus globalement, l'ensemble de la collectivité, en vue de créer une « culture du plurilinguisme » (Beacco & Byram, 2007) et adopter au final « le plurilinguisme comme "manière d'être" » (Beacco, 2005). Car en dressant des ponts entre toutes les langues-cultures en contact à l'école, enseignées ou non enseignées, idéalisées ou stigmatisées, sans doute pourrons-nous ensemble contribuer à l'élaboration d'un projet de société fondé sur l'universalité de la condition humaine et visant l'émancipation de sujets plurilingues et pluriculturels, éclairés et solidaires.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGER N., 2009, « Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le Français aujourd'hui*, n° 164, *Langue(s) et intégration scolaire*, Afef - Armand Colin, p. 45-51.
- AUGER N., 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Archives Contemporaines.
- 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, Division des politiques linguistiques, DG IV, Conseil de l'Europe www.coe.int/lang/fr
- BEACCO, J.-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Etude de référence, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, DG IV, Conseil de l'Europe www.coe.int/lang/fr
- CAMERON D., FRAZER E., HARVEY P., RAMPTON M.B.H. & RICHARDSON K., 1992, *Researching language - Issues of power and method*, London, Routledge.
- CAMILLERI GRIMA A., 2007, *Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires*, CELV, Editions du Conseil de l'Europe.
- CANDELIER M., 2003, *Eulang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck - Duculot.
- CANDELIER M., 2005, « L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », in L.-F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang, p. 401-416.
- CANDELIER M. (éd.), 2012, *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources / Jean-François De Pietro et al.*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- CUMMINS J., 1996, *Negotiating identities : Education for Empowerment in a Diverse Society*, Los Angeles, California Association for Bilingual Education.
- CHAUDENSON, 2007, *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, Langues et développement, Organisation Internationale de la Francophonie, Institut de la francophonie, L'Harmattan.
- DE GOUMOËNS C., NOGUEROL A., PERREGAUX C., ZURBRIGGEN E., 2003, « La démarche et les supports didactiques », in M. Candelier (coord.), *L'éveil aux langues à l'école primaire - Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 39-58.
- DE MEJIA A.-M. & HELOT C., 2011, *Empowering teachers across cultures*, coll. SMSW : Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Peter Lang, Frankfurt.

- DE PIETRO J.-F. & FACCIOL R., 2012, « Quelle formation au "Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures" CARAP », in *Éveil aux langues et approches plurielles - De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Espaces Discursifs, Paris, L'Harmattan, p. 231-253.
- DUCHEMANN Y., 2010, *Développer une compétence bilingue à La Réunion - pour un enseignement langagier efficace dans le contexte réunionnais*, Sainte-Clotilde – La Réunion, Surya Editions.
- FREIRE P., 1974, *Pédagogie des opprimés*, Poches Essais, Paris, La Découverte.
- FREIRE P., 1991, 2006, *Pédagogie de l'autonomie - Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Connaissance de l'Éducation, Paris, Eres.
- GEORGER, F., 2011, *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, ss dir. L. F. Prudent, Université de La Réunion
- HUBERT-DELISLE M.-J., 1994, *Créole, école et maîtrise du français – 1 Itinéraires de maîtrise*, coll. « Education/Formation de l'Association le français à l'école », Ile de La Réunion.
- HUGON M.-A. & SEIBEL C., 1988, *Recherches impliquées - Recherche action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Wesmael.
- HEYWORTH, F., 2003, « Introduction – nouveau paradigme pour l'éducation aux langues », Frank Heyworth (éd.) *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HUBERT-DELISLE M.J., 1994, *Créole, école et maîtrise du français*, Itinéraires, Association le français à l'école.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, LAL Langues et apprentissage des langues, Paris, Didier.
- KERVAN M. (coord.), 2012, *Les langues du monde au quotidien - Cycle 2*, coll. « Au quotidien, Rennes », Scéren CRDP Bretagne.
- LÜDI G., 2008, « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles », in D. Moore & V. Castellotti (éds), *La compétence plurilingue : regards francophones*, coll. « Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages », Berne, Peter Lang, Éditions scientifiques européennes, p. 207-219.
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D., DE PIETRO J.-F., 2003, *Éducation et Ouverture aux langues de l'école*, vol. 2, Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP) <http://www.irdp.ch/eole/index.html>
- PRAX-DUBOIS P., 2011, « L'autonormisation des enseignants par la mise en place d'activités d'éveil aux langues à La Réunion - Défis et limites d'une expérimentation de praticiens », in F. Laroussi & F. Lienard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*, Presses Universitaires Rouen Le Havre.
- ROMANI, 2000, *L'interlecte martiniquais, Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*, Thèse de Doctorat en Sciences de Langage, Université de Rouen Haute Normandie.
- TUPIN F., HERON L., GENLOT S., 2005, « Diversité linguistique et éveil aux langues », in A. Si Moussa (dir.), *L'école à La Réunion - Approches plurielles*, Paris, Karthala, p. 83-126.
- SOUPRAYEN-CAVERY L., 2010, *L'interlecte réunionnais - approches sociolinguistiques des pratiques et des représentations*, Espaces discursifs, Paris, L'Harmattan.
- WHARTON S., 2009, « Français et créole en classe : pour une didactique "résonnante" », in P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal et al., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Archives contemporaines Editions, p. 75-86.