HAL
open science

Pertinence de la compétence plurilingue selon l'approche actionnelle du CECRL dans l'Europe ultrapériphérique

Marie Jacqueline Patricia Heerah

To cite this version:

Marie Jacqueline Patricia Heerah. Pertinence de la compétence plurilingue selon l'approche actionnelle du CECRL dans l'Europe ultrapériphérique. Travaux & documents, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, 46, pp.173–188. hal-02267889

HAL Id: hal-02267889

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267889

Submitted on 2 Nov 2020

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.

Pertinence de la compétence plurilingue selon l'approche actionnelle du CECRL dans l'Europe ultrapériphérique

MARIE JACQUELINE PATRICIA HEERAH
PROFESSEUR D'ANGLAIS CERTIFIÉ
ACADÉMIE DE LA RÉUNION

RÉSUMÉ

Le classement numérique : L1, L2, L3 ou les vocables-langue « maternelle » et « étrangère » qui servent de cadre référentiel à la dénomination des langues utilisées par les locuteurs, est-il opérationnel pour qualifier et délimiter les pratiques et usages langagiers ultrapériphériques ? La maîtrise de la langue française, priorité académique, est-elle possible si un autre système linguistique et culturel non reconnu, et pratiqué en milieu scolaire, fait écran à la langue et à la culture auxquelles se réfèrent les manuels d'enseignement ? Comment les élèves peuvent s'identifier à un modèle qui occulte les référents culturels et symboliques associés à une langue qualifiée de « régionale » mais parlée par une grande majorité d'entre eux ? Autant d'interrogations dont la prise en compte conditionne et détermine le degré de réussite des apprentissages quelles que puissent être les stratégies d'évitement ou de reniement, conscientes ou non, en provenance de l'institution, de la sphère éducative… et des élèves pour en refuser l'évidence.

MOTS CLÉS

Plurilinguisme, compétence plurilingue, posture plurilingue, CECRL, diglossie, interlecte, interactions, microalternance.

ABSTRACT

Is the numerical classification, L1, L2, L3 or the terms « mother» and « foreign » language which operate as standards of reference to denominate the languages used by Creole speakers relevant enough to qualify and define the scope of overseas uses ?

Is mastering French, considered here in Reunion Island as an educational priority, possible if an other ignored linguistic and cultural system, largely in use in the school field, interferes with the language and culture the curriculum textbooks exclusively refer to ?
How can native speaker students identify to a linguistic pattern that cast aside the symbolical and cultural references associated to their language qualified as « regional » while being spoken by a large majority of them ?
These questions are the issues at stake in Reunionese schools when it comes to succeed in teaching and learning languages however hard the educational institution and the students may try to avoid or deny them, deliberately or not.

KEYWORDS

Multilingualism, multilingual skill, multilingual attitude, CEFR, diglossia, interlect, interactions, microalternation pedagogy.

PLURILINGUISME

Quelle définition en Europe ?

Si l'on se réfère à la définition que donnent le Larousse du plurilinguisme et le C.E.C.R.L d'une compétence plurilingue en milieu scolaire, on retrouve l'approche consensuelle et fonctionnelle du plurilinguisme où le locuteur utilise et puise dans les ressources multiples d'un répertoire bilingue à des fins de communication :

> On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration etc.)[1].
>
> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle 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. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser[2].

---

1 *Grand dictionnaire Linguistique et Sciences du langage*, Éditions Larousse, 2007.
2 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Paris, Éditions Didier, 2005.

… et dans l'Europe ultra-périphérique ? Rappel de la situation sociolinguistique plurielle de La Réunion, vue à travers le prisme historique de l'évolution des langues en présence

La genèse des langues pratiquées à La Réunion est intimement liée à l'histoire de l'île, colonisée par la France en 1665. Le « français » de la période coloniale n'était pas le français standard, parlé à la cour du roi, mais diverses variétés de français dialectales ou régionales, desquelles a émergé le créole réunionnais. C'est par le créole que se tisse le lien social pour les nouveaux arrivants. Il joue un rôle intégrateur pour ces derniers. Le créole est la langue première pour une grande partie de la population (80 %) et reste la langue des sphères privées et informelles et de la construction identitaire. Le français est la langue première des métropolitains, seconde pour les créolophones, c'est la langue de l'écrit, des médias, des sphères publiques et du système éducatif. C'est cette polarité linguistique entre deux codes, aux fonctions bien délimitées dans l'espace communicationnel et ne bénéficiant pas du même statut dans la conscience collective qui relèverait d'une situation de diglossie. Toutefois, cette distance statutaire se réduit de manière significative dans les usages si l'on considère les « productions métissées » qui peuvent insécuriser linguistiquement et déstabiliser psychologiquement le locuteur.

Il s'avère que l'insécurité linguistique (IL) n'est pas toujours vécue comme bloquante. En effet, loin de représenter un handicap, elle servirait plutôt de tremplin. Point de vue développé par D. de Robillard (1994) :

> Il semble bien que l'IL soit manipulée comme une sorte de « carte » par les locuteurs, selon leur position dans les interactions, ce qui les place parfois en position d'insécurisés, parfois en position d'agents, plus ou moins volontairement insécurisants à l'adresse de ceux qui se trouvent en dessous d'eux dans la hiérarchie, comme pour se sécuriser en retour[3].

Paule Fioux dans le même ouvrage relativise à son tour la perception unilatérale, univoque et stigmatisante associée à la notion d'insécurité linguistique. A travers un corpus d'appels/conversations relevé sur les radios réunionnaises, elle analyse les indices d'insécurité linguistique dans les productions d'auditeurs créolophones. L'alternance codique (à savoir le passage d'un code linguistique à un autre dans un même discours) n'est pas mal vécue par les auditeurs et n'a pas d'effet inhibiteur. Sans contrainte de code et dans un contexte d'échange sécurisant, la parole se libère et n'est plus dépendante de la censure ou de l'auto-

---

[3] C. Bavoux (dir.), Ouvrage collectif, *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan, 1994.

censure que représente la pression normative de la variété prestigieuse standard, à savoir le français. De même B. Py (1981)[4] et G. Ludi (2003)[5], sociolinguistes suisses, considèrent que les manifestations du contact entre les langues matérialisé par les « calques », et « emprunts », « interférences », et « alternances codiques » ne seraient pas les stigmates d'un manque de compétence de l'une ou l'autre langue mais relèveraient plutôt d'une liberté que s'octroie le locuteur de choisir les matériaux lexicaux appartenant aux deux codes : « le bilingue possède une compétence originale qui n'est pas caractérisée par une simple addition de L1 et de L2. Cela ne signifie naturellement pas qu'il n'utilise pas L1 et L2. Mais justement, il exploite les possibilités propres à un répertoire double. Ainsi, il peut utiliser des formes mixtes parfaitement régularisées ». La définition qu'ils donnent de la diglossie n'est pas conflictuelle, mais consensuelle, plus « ouverte », et centrée sur les interactions conversationnelles :

> Concept développé chez Gumperz (1989)[6]. Lorsqu'il évoque un code « nous » utilisé sciemment par les locuteurs dans des situations d'échanges informels et un code « eux » utilisé dans des contextes plus formels, plus rigides et moins personnels en dehors du groupe.

Le locuteur serait alors maître de son discours et en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, de la nature de ses interlocuteurs, du sujet de la conversation et de l'intention de communication, en un mot du contexte interactionnel, utiliserait l'un ou l'autre code… ou un mélange des deux. L'échange conversationnel s'effectue alors sur un axe horizontal où les locuteurs co-construisent leur discours. On ne parle plus ainsi de conflit, mais de stratégies communicatives et d'actes d'identité, notion développée par Le Page et Tabouret-Keller (1985) : le choix d'une langue, même stigmatisée, peut être la marque d'un positionnement identitaire à travers lequel les interlocuteurs révèlent « et leur identité personnelle et leur aspiration à des rôles sociaux »[7].

On peut s'interroger sur l'adéquation du terme plurilinguisme dans le contexte sociolinguistique local où la complexité des processus de contact met à mal la définition de systèmes distincts. Ainsi, si le conflit diglossique, à La Réunion, a perdu de sa virulence dans le cadre d'échanges informels et n'est plus vécu de façon aussi douloureuse par les locuteurs, il n'en va pas de même dans la sphère

---

4 B. Py, *Être migrant*, Peter Lang, 1981.

5 G. Ludy et B. Py, *Être bilingue*, Peter Lang, 2003.

6 J. J. Gumperz, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de La Réunion, L'Harmattan, 1989.

7 Le Page et Tabouret-Keller, *Acts of identity : creole based approaches to language and ethnicity*, CUP, 1985.

éducative comme s'accordent à le penser beaucoup d'observateurs. Ainsi, Paule Fioux conclut son exposé sur l'insécurité linguistique par ce constat :

> En tout état de cause, la description diachronique des langues suggère sur une longue distance, que l'évolution linguistique passe probablement par des phases de banalisation de l'IL liées à des transformations socio-politiques même si en synchronie, l'IL est toujours discriminante par les tenants de la norme dominante et l'institution scolaire est jusqu'à nouvel ordre, tenant de la norme dominante[8].

LES LANGUES EN MILIEU SCOLAIRE : MUTATION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

L'approche actionnelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) : « D'apprentissages juxtaposés, dépourvus de transversalités vers un apprentissage ouvert des langues », Gérard Vigner[9].

On peut difficilement occulter les difficultés pédagogiques qu'entraîne l'utilisation du français comme langue transversale à la transmission des savoirs à un public majoritairement créolophone. L'importation d'un moule pédagogique métropolitain n'est pas toujours transférable à la réalité sociolinguistique des élèves. En effet, les élèves évoluent dans un contexte socioculturel tout à fait différent de celui qui est représenté dans les manuels européens. Les résistances à l'intégration de la diversité plurilingue dans le système éducatif français vont à l'encontre de l'orientation que suit depuis quelques années la didactique des langues, qui considère les pratiques plurilingues comme l'avenir de l'enseignement des langues. Le CECRL conçu par le Conseil de l'Europe, définissant les nouveaux programmes concernant l'apprentissage des langues (en Europe) sert désormais de cadre de référence à l'enseignement des langues vivantes. Dans la définition qu'il donne d'une compétence plurilingue en milieu scolaire, on retrouve l'approche consensuelle et fonctionnelle du plurilinguisme où le locuteur utilise et puise dans les ressources multiples d'un répertoire bilingue à des fins de communication. Cette définition s'inspire largement de celle donnée par Coste D., Moore D. et Zarate G. (1998)[10] de la compétence plurilingue ou pluriculturelle, et ce faisant

---

8 C. Bavoux (dir.), ouvrage collectif, *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan, 1994.

9 G. Vigner, « Vers une compétence plurilingue, Apprentissage ou enseignement ? », in revue *Le Français dans le monde* n° 335 : *le plurilinguisme en action*, Clé International, janvier, février, 2008.

10 D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, LFDM n° spécial, « Recherches/Applications », juillet 1998.

inscrit cette nouvelle orientation de la didactique des langues dans une perspective qui valorise la multiplicité des langues et des cultures au sein de l'institution scolaire. À la classification notionnelle/fonctionnelle des savoirs, il substitue un modèle actionnel où la compétence à communiquer langagièrement occupe une place privilégiée. Les descripteurs des différentes capacités à acquérir par l'élève se déclinent en termes de « être capable de ». Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins 2 LV à la fin de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit plus de développer chez les apprenants une compétence exhaustive de la langue pour les transformer en locuteurs polyglottes, mais de favoriser le déploiement de compétences partielles, transférables d'un code à un autre. Vue sous cet angle, la compétence plurilingue ne peut qu'être inégale et en étroite dépendance avec l'évolution des langues en contact. Le créole devrait ainsi, dans les apprentissages, être promu au rang de langue dans l'acquisition d'une compétence plurilingue qui exploite la multiplicité des ressources langagières de l'élève, toutes langues confondues. Considération optimiste mais limitée, car elle n'envisage que la seule dimension linguistique délestée de toute appréhension sociolinguistique positivement ou négativement connotée.

VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA MICROALTERNANCE EN CONTEXTE DIGLOSSIQUE

Construire des passerelles entre des langues de statut différent

La diglossie, si elle est encore vivace au sein de l'institution scolaire, ne se pose pas pour autant comme seul cadre définitoire du contact des langues : processus en perpétuelle mutation, où se situe la compétence plurilinguistique de l'élève réunionnais créolophone ? On peut difficilement dans le contexte local envisager cette compétence en termes dichotomiques, au vu des stratégies de communication (exploitation des ressources communicatives en fonction des besoins) et de détournement (l'insécurisé linguistique peut vite devenir insécuriseur), liées à l'utilisation des codes. La frontière d'un code à l'autre n'est pas étanche. L'interlecte, dans la définition qu'en donne Lambert Félix Prudent (2005)[11], d'un processus de construction langagière dynamique et évolutive au service des besoins et situations communicationnelles des locuteurs, entre dans le cadre définitoire d'une compétence plurilingue, où l'on favoriserait le contact entre les langues indépendamment de leur statut et de leurs usages. La relation conflictuelle issue de la domination d'une langue sur l'autre n'est pas irréversible.

[11] L. F. Prudent, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in *Du plurilinguisme à l'école*, Prudent L. F., Tupin F., Wharton S., (éds), Berne, Peter Lang, 2005.

Ni bilinguisme donc, ni diglossie stigmatisante, mais un état intermédiaire, une voie du milieu qui correspond à la situation linguistique d'ici et d'aujourd'hui.

Dans le cadre de la recherche que j'ai effectuée en didactique du FLE, j'ai axé mon étude autour des attitudes langagières des élèves lors de leurs interactions dans les trois codes : créole, français et anglais. Dans la verbalisation, ou la non verbalisation du français/anglais/créole, qu'est-ce qui est : accepté/refusé ? engagé/nié ? joué/déjoué ? risqué/préservé ? affiché/exhibé ? subi/trahi ? Par ailleurs, est-ce mesurable ? Quantifiable ? Sur quelles bases ? Comment faire adhérer les élèves créolophones à ce projet éducatif du plurilinguisme ? Comment lui donner, lui trouver un sens ? Comment, à son échelle, l'élève réunionnais créolophone perçoit-il sa relation aux langues qu'il utilise ? La nouvelle définition d'une compétence plurilingue, édictée par le Cadre Européen Commun de Référence, est-elle en adéquation avec les performances et attitudes langagières des élèves créolophones de l'Europe ultra-périphérique ?

PROTOCOLE D'ENQUÊTE EFFECTUÉE AUPRÈS DE TROIS CLASSES DE TROISIÈME : CORPUS DE 66 ÉLÈVES RÉUNIONNAIS CRÉOLOPHONES

Les élèves et leurs professeurs ont dans une première phase répondu à un questionnaire (cf. annexe p. 8,9,10,11) afin d'exprimer leur positionnement sur les trois codes : créole, français, anglais dans deux sphères contextuelles distinctes : « langues utilisées en dehors de l'école » et « langues utilisées à l'école ». Il s'agissait de questions fermées essentiellement et de quelques questions ouvertes ayant trait à leurs ressentis. J'ai élargi le cadre restrictif du bilinguisme et de la diglossie en introduisant l'anglais, l'inscrivant, de fait, dans la problématique du plurilinguisme. Ainsi la présence de ce troisième code désamorçait la lecture polémique qui pouvait être faite des questions et crédibilisait ma démarche en qualité d'enseignante d'anglais. La deuxième phase de l'enquête a consisté en la mise en œuvre d'une séquence pédagogique (cf. annexe p. 12) avec en point d'orgue, les élèves filmés dans une prise de parole en interaction dans les trois codes : il s'agissait d'une simulation d'un entretien d'embauche en Angleterre avec un employeur francophone d'origine créole. Ce rôle a été joué par un assistant d'éducation car face à leur professeur, les élèves sont dans une attente de remédiation et de correction qui parasite leur spontanéité expressive. En phase préparatoire au jeu de rôle, les élèves se sont entraînés à prendre part à des situations dialoguées en binôme et à s'auto et s'interévaluer à l'aide de grilles critériées élaborées à partir des descripteurs référant aux 3 compétences évaluées : sociolinguistique (savoir-être), pragmatique (savoir-faire) et linguistique (savoirs). L'activité s'est dans un premier temps déroulée en anglais, j'ai ensuite demandé aux binômes de transposer la situation en français, puis en créole à leur grand étonnement. Je leur

ai donné pour consigne de centrer leur attention sur les changements d'attitude lors du passage d'une langue à l'autre. Un binôme d'élèves extravertis a servi de modèle aux autres. Alors qu'en anglais, ces élèves restituaient ce qu'ils avaient retenu, l'exercice s'apparentant à de l'écrit oralisé sous l'œil plus ou moins intéressé de leurs camarades, le passage en français a déclenché quelques rires gênés et soulevé certaines réflexions moqueuses en créole (« *A zot koz français makot* ! »). La prestation en créole, en revanche, a ravivé l'intérêt de tous. Il faut dire que nos deux « cobayes » s'y sont donnés à cœur joie, improvisant à souhait tant dans le verbe que dans la gestuelle. Ils ont fait l'unanimité.

Le parti pris d'une pédagogie de la microalternance (cf. annexe p. 12) permet de décloisonner l'enseignement des langues et s'est justifié lors de certaines séances préparatoires, mais a laissé également apparaître ses limites. Elle reste subordonnée au statut des langues au sein de l'institution et des représentations qu'en ont les élèves. En effet, pour beaucoup d'entre eux, le créole, même s'ils l'utilisent en cours, ne peut être une langue de transmission de savoirs. Sa place est incongrue dans cette fonction et dans certaines situations d'apprentissage, le transfert n'est pas possible, comme en témoigne certaines réflexions des élèves : « Madame, on parle pas créole dans un entretien d'embauche ! ».

ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ET DE LA SÉQUENCE VIDÉO

Le français est envisagé comme une langue maternelle chez 38 % des élèves. Ce qui remet en question la position du français au rang de L2. L'usage du français en situation d'apprentissage n'est pas remis en question. Point de vue corroboré par les professeurs qui constatent l'absence de blocage notable quant à la prise de parole en français. Pour autant, 60 % d'entre eux considèrent que ce n'est pas une démarche facile pour les élèves et ce taux s'accroît dans leur appréciation de l'attitude des apprenants lors de la verbalisation du français : ils sont gênés ou complexés. Qu'en déduire ? Un écart certain entre représentations et pratiques effectives chez les élèves qui se confirmera lors de l'analyse de ressentis. Mais également des discordances, chez les professeurs, dans leurs réflexions au sujet de la place du créole à l'école. En effet, si une majorité de collègues ne considèrent pas le créole comme une langue, 67 % pensent qu'il ne constitue pas d'entrave à la maîtrise du français et vont même jusqu'à l'utiliser en classe pour faciliter l'apprentissage. Ainsi l'utilisation du créole participe d'une stratégie communicative visant à créer du lien et à transmettre les savoirs. Quant à l'attitude à adopter quand un élève parle créole en cours, situation fréquente, d'après les élèves questionnés, leurs positions sont moins tranchées, oscillant entre l'acceptation, le refus et l'absence de réponse. Parler français à la maison ne participe pas d'une démarche naturelle. Souvent assimilée à un jeu dans sa

verbalisation en cours par l'ensemble du corpus, son introduction dans le contexte familial relève de facteurs extérieurs plus ou moins contraignants. Ainsi pour certains élèves, le français « déjà-là » s'explique par la présence de locuteurs exolingues, souvent un frère ou une sœur parti étudier en métropole, et qui réintègre le cercle familial. Le français de l'école se trouve alors réinvesti, mais dans un registre familier, compris et pratiqué de tous. Le français soutenu, sociolecte n'existant qu'en milieu scolaire est compris mais n'est pas utilisé (ceci n'étant pas un trait distinctif de La Réunion, c'est une situation également de mise en métropole). La pression normative du français se fait ressentir dans leur besoin de se faire comprendre de tous en situation scolaire et extrascolaire. Son emploi est légitimé, non seulement sur un plan institutionnel mais également de positionnement identitaire. Tous se l'ont approprié, comme l'illustre le signe vertical de l'acquiescement pour appuyer la réponse à la question de l'employeur lors du jeu de rôle : « Parlez-vous le français ? », « Oui, bien sûr » fut une des réponses récurrentes chez les élèves. Ni langue seconde, ni langue maternelle, le français occupe une place croissante dans leur vécu linguistique et redéfinit le schéma traditionnel de la distribution fonctionnelle des langues : au standard, les situations de communication formelle et au vernaculaire, les situations de communications informelles et populaires. Ainsi, si le créole est majoritairement parlé à la maison, il l'est également en situation d'apprentissage mais n'est pas envisagé comme support ou objet d'enseignement, ni tremplin pour développer la maîtrise du français. Le vocable « cryptoglosse » est utilisé par Claudine Bavoux pour rendre compte de la volonté plus ou moins consciente chez les locuteurs de ne pas envisager le créole dans des situations autres que celles où ils le confinent. C'est la langue de la culture réunionnaise envisagée non pas dans une perspective militante, revendicative d'une spécificité créole menacée, mais d'ancrage identitaire. Les changements de ton (beaucoup plus enjoué) et l'éclairage des visages lors du passage au créole lors du jeu de rôle témoignent de cette valeur de langue refuge et sécure que lui confère la majorité des élèves interviewés. Afin d'élargir la perspective vers la problématique à traiter, il était nécessaire d'introduire l'anglais, certes pas en qualité de langue maternelle, mais de LV1 (première langue vivante étrangère enseignée). Il en ressort qu'une grande partie des élèves en reconnaît l'importance, même si pour certains, il ne se transforme pas en acquis langagier. L'anglais existe également pour ces élèves en dehors du cadre scolaire. Ils l'ont intégré dans leur pratiques langagières quotidiennes, en ont saisi l'importance dans une perspective d'ouverture culturelle et d'opportunité professionnelle. Vision qui correspond à la représentation qu'ils se font de cette langue, l'anglais étant, pour eux, la langue la plus parlée dans le monde.

CONCLUSION

On peut observer une posture plurilingue, plutôt qu'une compétence plurilingue, dans la gestion chez certains élèves des interactions en français, créole et anglais. Pour autant, passé au travers le filtre de leurs ressentis, le développement du plurilinguisme ne relève pas exclusivement d'un apprentissage scolaire car il se féconde également de l'apport de langues non curriculaires, et du degré d'exposition des apprenants aux langues utilisées. Devenir plurilingue s'apprend plus que cela ne s'enseigne, le terrain de déploiement se situant à l'école mais également à l'extérieur de l'école. En effet, les pédagogues, seuls, ne peuvent modifier le réticule des représentations influant les pratiques langagières des élèves. Dans une perspective diachronique d'évolution harmonieuse des langues en présence, l'institution scolaire et les parents participent de concert à cette éducation au plurilinguisme. En tout état de cause, elle ne peut être appréhendée de manière unilatérale. Performance évolutive, à facettes multiples, elle n'a de réalité que dans une appréciation synchronique de sa verbalisation, car soumis à des opérations d'ajustement et de ré-ajustement langagières constantes, engendrées par le vécu linguistique et sociolinguistique des locuteurs. Elle s'inscrit dans une perspective des langues ouverte sur le concept « d'universels-singuliers » initié par Louis Porcher selon lequel chaque société décline, et modélise selon ses spécificités sociales, linguistiques et culturelles, la matrice d'un référentiel commun.

BIBLIOGRAPHIE

BAVOUX C. (dir.), 1994, Ouvrage collectif, *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan.

BAVOUX C., de ROBILLARD D., 2002, *Linguistique et créolistique*, Éditions ECONOMICA.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), 2005, Éditions Didier, Paris.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., juillet 1998, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, LFDM n° spécial « Recherches / Applications ».

COÏANIZ A., 2001, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan.

COÏANIZ A., 2005, *Langages, cultures, identités, Questions de point de vue*, Paris, L'Harmattan.

FIOUX P., 2007, *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion*, *Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, Paris, L'Harmattan.

FIOUX P. (dir.), 2001, *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue. L'expérience de La Réunion*, Paris, Éditions Karthala.

FIOUX P., 2003, « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif : sous l'ombrelle des stéréotypes, observer le vécu », TUPIN F. (dir.), *École et éducation*, Univers créoles 3, Paris, Anthropos/Economica, p. 67-87.

Grand dictionnaire Linguistique et Sciences du langage, 2007, Éditions Larousse.

GUMPERZ J. J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de La Réunion, L'Harmattan.

LE PAGE et TABOURET-KELLER, 1985, *Acts of identity : creole based approaches to language and ethnicity*, CUP.

LUDY G. et PY B., 2003, *Être bilingue*, Peter Lang.

MOREAU M. L., 1997, *Sociolinguistique-concept de base*, Pierre Mardaga.

PORCHER L., 2004, *L'Enseignement des Langues Étrangères*, Hachette Livre.

PRUDENT L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in *Du plurilinguisme à l'école*, Prudent L. F., Tupin F., Wharton S., (éds), Berne, Peter Lang.

PY B., 1981, *Être migrant*, Peter Lang.

VIGNER G., janvier-février 2008, « Vers une compétence plurilingue, Apprentissage ou enseignement ? », revue *Le français dans le monde : le plurilinguisme en action*, n° 335, CLE International.

ANNEXES

Attitudes vis à vis des langues : Comment te comportes- tu en créole, en français et en anglais ? Élève N°

Consignes : coche en fonction de ton choix et réponds aux questions.

Introduction

1) A ton avis quelle est la langue la plus parlée au monde ? Créole☐ Français☐ Anglais☐ Chinois☐ Tamoul☐ Je ne sais pas☐	2) A ton avis quelle est la langue la plus parlée dans le monde du travail à la Réunion ? Créole☐ Français☐ Anglais☐ Chinois☐ Tamoul☐ Je ne sais pas☐
3) A ton avis quelle est la langue la plus parlée dans les familles à la Réunion ? Créole☐ Français☐ Anglais☐ Chinois☐ Tamoul☐ Je ne sais pas☐	4) A ton avis quelle est la langue la plus parlée dans les écoles à la Réunion ? Créole☐ Français☐ Anglais☐ Chinois☐ Tamoul☐ Je ne sais pas☐

1) Langues utilisées en dehors de l'école.

1.1) Le créole.

5) Le créole est ta langue maternelle ? Oui☐ Non☐	6) Le créole est pour toi une langue comme le français, l'anglais ou l'espagnol ? Oui☐ Non☐
7) Le créole est pour toi une langue étrangère ? Oui☐ Non☐	8) Tu parles créole avec ta famille ? Oui☐ Non☐
9) Tu parles créole avec tes camarades ? Oui☐ Non☐	10) Tu parles créole avec des adultes créoles ? Oui☐ Non☐
11) Tu parles créole avec des adultes «métro» ? Oui☐ Non☐	12) Tu écoutes des chansons en créole ? Oui☐ Non☐
13) Tu chantes des chansons en créole ? Oui☐ Non☐	14) Tu regardes la télé ou lis des journaux, magazines en créole ? Oui☐ Non☐
15) Tu vas sur des sites internet en créole ? Oui☐ Non☐	16) C'est important pour toi de parler créole ? Oui☐ Non☐

17) Pourquoi c'est important pour toi de parler, ou de ne pas parler créole ?

1.2) Le français.

18) Le français est ta langue maternelle ? Oui☐ Non☐	19) Le français est pour toi une langue étrangère ? Oui☐ Non☐
20) Tu parles français avec ta famille ? Oui☐ Non☐	21) Tu parles français avec tes camarades ? Oui☐ Non☐
22) Tu parles français avec des adultes créoles ? Oui☐ Non☐	23) Tu parles français avec des adultes «métro» ? Oui☐ Non☐
24) Tu écoutes des chansons en français ? Oui☐ Non☐	25) Tu chantes des chansons en français ? Oui☐ Non☐
26) Tu regardes la télé ou lis des journaux, magazines en français ? Oui☐ Non☐	27) Tu vas sur des sites internet en français ? Oui☐ Non☐
28) C'est important pour toi de parler français ? Oui☐ Non☐	

29) Pourquoi c'est important pour toi de parler, ou de ne pas parler français ?

1.3) L'anglais.

30) L'anglais est pour toi une langue étrangère ? Oui☐ Non☐	31) Tu écoutes des chansons en anglais ? Oui☐ Non☐
32) Tu chantes des chansons en anglais ? Oui☐ Non☐	33) Tu regardes la télé ou lis des magazines en anglais ? Oui☐ Non☐
34) Tu vas sur des sites internet en anglais ? Oui☐ Non☐	35) C'est important pour toi de parler anglais ? Oui☐ Non☐

36) Pourquoi c'est important pour toi de parler, ou de ne pas parler anglais ?

2) Langues utilisées à l'école.

2.1) Le créole.

37) Parles-tu facilement créole en cours ? Oui☐ Non☐	38) Quand tu commences une phrase en créole, t'arrive-t-il de la finir ou de la redire en français ? Oui☐ Non☐
39) Quand le professeur te parle en créole : Tu es à l'aise☐ Tu ne comprends pas☐ Tu trouves cela normal☐	40) T'arrive-t-il parfois de jouer à parler créole ? Oui☐ Non☐

41) Que ressens-tu quand tu parles créole en cours ?

2.2) Le français.

42) Parles-tu facilement français en cours ? Oui☐ Non☐	43) Quand tu commences une phrase en français, t'arrive-t-il de la finir ou de la redire en créole ? Oui☐ Non☐
44) Quand le professeur te parle en français : Tu es à l'aise☐ Tu ne comprends pas☐ Tu trouves cela normal☐	45) T'arrive-t-il parfois de jouer à parler français ? Oui☐ Non☐

46) Que ressens-tu quand tu parles français en cours ?

2.3) L'anglais.

47) Parles-tu facilement l'anglais en cours ? Oui☐ Non☐	48) Quand tu commences une phrase en anglais, t'arrive-t-il de la finir ou de la redire en créole ? Oui☐ Non☐
49) Quand tu commences une phrase en anglais, t'arrive-t-il de la finir ou de la redire en français ? Oui☐ Non☐	50) Quand le professeur te parle en anglais : Tu es à l'aise☐ Tu ne comprends pas☐ Tu trouves cela normal☐
51) T'arrive-t-il parfois de jouer à parler anglais ? Oui☐ Non☐	

52) Que ressens-tu quand tu parles anglais en cours ?

Identité

Nom et prénom :	Sexe : Fille☐ Garçon☐
Origine : Réunion☐ Métropole☐ Mayotte☐	Classe :
Tu habites avec : Ton père☐ Ta mère☐ Les deux☐ Aucun☐	Tes parents travaillent ? Ton père☐ Ta mère☐ Les deux☐ Aucun☐
Profession de ton père :	Profession de ta mère :

Évalue ton niveau à l'écrit et à l'oral :

53) Créole écrit : Faible☐ Moyen☐ Fort☐	54) Créole parlé : Faible☐ Moyen☐ Fort☐
53) Français écrit : Faible☐ Moyen☐ Fort☐	54) Français parlé : Faible☐ Moyen☐ Fort☐
53) Anglais écrit : Faible☐ Moyen☐ Fort☐	54) Anglais parlé : Faible☐ Moyen☐ Fort☐

55) Que penses-tu de ce questionnaire ?

Dans le cadre d'une recherche que j'effectue en M2FLE, auprès de mes élèves de 3ème sur le rapport aux langues qu'ils utilisent à l'école. Il m'est nécessaire d'avoir la position de leurs enseignants sur le sujet afin de pouvoir confronter les points de vue. Pourriez-vous, à ce titre, répondre à ces quelques questions. Je vous remercie d'avance de votre contribution à mon travail. Marie HEERAH.

Identité :

Années de présence à la Réunion :	(ne pas remplir) Professeur N°
Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐	Origine : Réunion ☐ Métropole ☐ Autre ☐
Matière enseignée : Français ☐ Anglais ☐ Espagnol ☐ Maths ☐ Histoire géographie ☐ SVT ☐ Sciences physiques ☐ EPS ☐ Musique ☐ Arts plastiques ☐ Technologie ☐	(Vous répondrez au questionnaire par rapport à cette classe) Dans laquelle de ces classes, enseignez-vous ? 302 ☐ 304 ☐ 307 ☐

1) Langues utilisées en dehors de l'école.

1.1) Le créole :

1) Le créole est votre langue maternelle ? Oui ☐ Non ☐	2) Le créole est pour vous une langue comme le français, l'anglais ou l'espagnol ? Oui ☐ Non ☐
3) Vous parlez créole avec votre famille ? Oui ☐ Non ☐	4) Vous parlez créole avec vos amis ? Oui ☐ Non ☐
5) Vous parlez créole avec des adultes créoles ? Oui ☐ Non ☐	6) Vous parlez créole avec des adultes «métro» ? Oui ☐ Non ☐

1.2) Le français :

7) Le français est votre langue maternelle ? Oui ☐ Non ☐	8) Le français est pour vous une deuxième langue ? Oui ☐ Non ☐
9) Vous parlez français avec votre famille ? Oui ☐ Non ☐	10) Vous parlez français avec vos amis ? Oui ☐ Non ☐
11) Vous parlez français avec des adultes créoles ? Oui ☐ Non ☐	12) Vous parlez français avec des adultes «métro» ? Oui ☐ Non ☐

2) Langues utilisées à l'école.

2.1) Le créole.

13) Avez-vous recours au créole quand vous communiquez avec les élèves ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, dans quel but l'utilisez-vous ?

14) Pour détendre l'atmosphère. Oui ☐ Non ☐	15) Pour plaisanter. Oui ☐ Non ☐
16) Pour faciliter l'apprentissage (expliquer une consigne, faire passer une idée ...). Oui ☐ Non ☐	17) Pour établir des correspondances entre les codes (grammaire, phonologie, syntaxe). Oui ☐ Non ☐
18) Pour briser la distance institutionelle et créer un lien plus étroit avec les élèves. Oui ☐ Non ☐	

Si non, pourquoi ? Parceque ...

19) Le français est la langue officielle et la langue de scolarisation. Oui ☐ Non ☐	20) Le mélange des langues peut nuire à la maîtrise du français. Oui ☐ Non ☐
21) Je ne parle pas créole. Oui ☐ Non ☐	

Si un élève vous parle en créole :

22) Vous lui dites de ne pas parler en créole. Oui ☐ Non ☐	23) Vous lui demandez de reformuler en français. Oui ☐ Non ☐
24) Vous lui demandez de vous expliquer en français. Oui ☐ Non ☐	25) Vous demandez à l'un de ses camarades plus à l'aise de vous expliquer en français. Oui ☐ Non ☐
26) Vous lui répondez en créole. Oui ☐ Non ☐	27) Vous l'ignorez. Oui ☐ Non ☐
28) Dans le cadre scolaire, vous êtes-vous déjà senti en "insécurité linguistique" par rapport au créole ? Oui ☐ Non ☐	

2.2.a) Le français à l'oral.

29) Dans votre classe, les élèves comprennent quand vous leur parlez français en cours ? Oui ☐ Non ☐	30) Les élèves prennent facilement la parole en français ? Oui ☐ Non ☐

31) Les élèves refusent de prendre la parole en français ? Oui ☐ Non ☐	32) Les élèves sont gênés ou complexés quand ils prennent la parole en français ? Oui ☐ Non ☐
33) Les élèves jouent à parler français ? Oui ☐ Non ☐	34) Dans le cadre scolaire, vous êtes-vous déjà senti en «insécurité linguistique» par rapport au français ? Oui ☐ Non ☐

2.2.b) Le français à l'écrit.

35) Dans votre classe, comment évalueriez-vous le niveau de vos élèves à l'écrit ? Bon ☐ Faible ☐ Moyen ☐

36) Les lacunes constatées dans la maîtrise du français sont elles selon vous, imputables à la seule dimension linguistique ? Oui ☐ Non ☐

37) Sinon, quelles seraient les autres causes ?

38) Pensez-vous que le créole constitue un frein à la maîtrise de français ? Oui ☐ Non ☐

39) Pourquoi ?

2.3) L'anglais et l'espagnol

40) Communiquez-vous exclusivement en anglais ou en espagnol en situation d'enseignement ? Oui ☐ Non ☐

41) Dans votre classe, les élèves prennent facilement la parole en anglais ? Oui ☐ Non ☐

42) Dans votre classe, les élèves prennent facilement la parole en espagnol ? Oui ☐ Non ☐

43) Passez-vous par le français ou le créole pour faciliter la compréhension et l'apprentissage ? Oui ☐ Non ☐

44) Quand ils parlent en anglais ou en espagnol, leur arrivent-ils de poursuivre ou de reformuler en français ou en créole ? Oui ☐ Non ☐

45) Leur interdisez-vous de parler français en cours ? Oui ☐ Non ☐

46) Leur interdisez-vous de parler créole en cours ? Oui ☐ Non ☐

47) Tout commentaire, suggestion ou autre réflexion sur le sujet seront les bienvenus.

ANGLAIS / FRANÇAIS / CRÉOLE : Entre langues et interlangues.
Variations linguistiques et paralinguistiques

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE : sensibilisation au monde du travail : « into the job market »/Niveau A2/B1

CLASSES : 3ème 2 / 3ème 4 / 3ème 7

OBJECTIFS : prise de conscience des points communs et des différences de fonctionnement des trois codes en termes de culture, de lexique, de grammaire et de phonologie, dans le cadre d'activités langagières liées au monde du travail et au stage de découverte des métiers en classe de troisième (P.D.M.F.) et l'évaluation d'une compétence plurilingue.

SUPPORT : manuel « Enjoy English in 3ème »

SEANCES : OBJECTIFS	COMPETENCES	TACHES	LANGUES
1) Brainstorming : Remue-méninges (R.C.C. : les petits boulots)	**C.O.** et **E.O.**	Fait culturel plus anglosaxon que français. Et à la Réunion ? : faire part d'une éventuelle expérience professionnelle.	- anglais (present perfect en amorce pour évoquer une expérience professionnelle) - français et créole (lexique : vocabulaire des métiers)
2) Contextualisation : imaginer se faire de l'argent de poche en Grande-Bretagne.	**C.O.** , **P.O.C.** et **E.E.**	Ecouter les 6 petites annonces, les traduire en binôme, puis restituer à la classe.	- anglais / français (méthodologie de l'élucidation lexicale : mots transparents, connus et inconnus : procédés de dérivation et de composition des mots. Travail sur l'inférence. Sensibilisation à la traduction : éviter le calque.
3) Evaluation formative : appropriation du lexique	**E.E.** et **P.O.C.**	Traduire une petite annonce et lecture à voix haute.	- anglais / français - anglais / créole : accents de mots et diphtongues
4) Contextualisation 1 : sélectionner l'information essentielle, porteuse de sens en mobilisant les acquis lexicaux…	**C.O.**	Repérage d'un ou deux mots-clés au sein de répliques typiques que l'on peut entendre lors de prise de contact entre un employeur potentiel et un candidat au travail.	Anglais / français / créole : les questions, le present perfect à valeur d'expérience, la valeur de politesse de la forme désactualisée du modal « would » dans les questions.
5) Contextualisation 2 : … puis transposer	**P.O.C.**	Produire des échanges (questions/réponses) à partir des modèles entendus.	Anglais / français / créole : Similitudes et différences des schémas intonatifs dans les questions.
6) Evaluation formative : jeu de rôle (auto-évaluation / inter-évaluation)	**P.O.I.**	Travail en binôme (demandeur d'emploi et employeur) à partir de cartes de situation qui détermineront de quel petit boulot les élèves parleront.	Anglais / français / créole
7) Extension sur le PDMF et le stage de découverte des métiers		Recherche documentaire au CDI. : méthode et technique de recherche d'information : sélection de mots-clés en relation avec le stage recherché.	Anglais / français Et le créole ?
8) Lecture des lettres d'embauche.	**C.E.**	Etude des caractéristiques d'une lettre d'embauche en français et en anglais.	Anglais / français : points communs et différences Et le créole ?
9) Activité d'écriture.	**E.E.**	Rédaction d'une lettre de motivation.	Anglais
10) Séance phare : Entretien d'embauche : jeu de rôle. Evaluation sommative.	**P.O.I.**	Réinvestissement des acquis de la séquence.	Anglais / français / créole

ABBRÉVIATIONS :

R.C.C. : Repères culturels coordonnés / **E.E.** : Expression écrite / **C.E.** : Compréhension écrite / **C.O.** : compréhension orale
P.O.C. : production orale en continu / **P.O.I.** : Production orale en interaction