



HAL
open science

Vers une accommodation phonologique de l'anglais en collège à La Réunion en contexte multilingue : une gageure didactique

Aurore Solange Hoarau

► To cite this version:

Aurore Solange Hoarau. Vers une accommodation phonologique de l'anglais en collège à La Réunion en contexte multilingue : une gageure didactique. Linguistique. Université de la Réunion, 2020. Français. NNT : 2020LARE0030 . tel-03351432

HAL Id: tel-03351432

<https://theses.hal.science/tel-03351432v1>

Submitted on 22 Sep 2021

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.

9/12/2020



Vers une accommodation phonologique de
l'anglais en contexte multilingue au collège :
une gageure didactique

Thèse présentée pour l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de La
Réunion

Sous la direction de Monsieur le
Professeur Yvon Rolland

Ecole doctorale Sciences Humaines et
sociales – ED 541 –

Aurore Solange HOARAU

Thèse présentée pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université
de La Réunion

Sous la direction de Monsieur le Professeur Yvon Rolland

Ecole doctorale Sciences Humaines et sociales – ED 541 –

Thèse soutenue le 9 décembre 2020

Aurore Solange HOARAU

Je remercie Monsieur le Professeur Yvon ROLLAND de m'avoir encadré et encouragé tout au long de cette recherche.

Je remercie mes parents, ma grand-mère, mes frères, mes belles sœurs et mes amies de m'avoir soutenu dans ce projet.

Je remercie particulièrement Amélie HOARAU, Anne-Sophie GRONDIN, Véronique BOURGUIGNON et Sarah MARDAYE pour leur aide précieuse.

Je remercie également les principaux des collèges du 14^e (Mr DE FONDAUMIERE), de Bouvet (Mr BARRIERE), d'Hubert de Lisle (Mr MAILLEFERT) et de Gaston Crochet (Mr GOKALSING, Mme BARRIERE et Mr FRUTEAU) de m'avoir permise de mettre en pratique ma thèse dans leurs établissements.

Je remercie Madame le Professeur Marie-Françoise NARCY-COMBES et Monsieur Issa KANTE, Maître de Conférences, pour leurs conseils lors des comités de suivi de thèse.

Je remercie les rapporteurs pour leur travail minutieux.

Je remercie les membres du jury, Monsieur le Professeur Jean-Paul NARCY-COMBES, Madame Martine DERIVRY-PLARD, Professeure des Universités et Monsieur Issa KANTE, Maître de Conférences.

Je remercie La Région Réunion pour leur allocation régionale qui fut d'une grande aide et pour leur suivi et encouragements.

POLE RECHERCHE

Ecoles Doctorales

LETRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) Aurore Solange HOARAU, en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à La Plaine des Cafres, le 4/10/2020



Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion

(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.

Résumé:

Après avoir étudié le contexte d'enseignement, le contexte institutionnel et les différentes théories d'apprentissage, j'ai élaboré une séquence prenant en compte le profil de mes apprenants et les avantages des différentes théories. La question du plurilinguisme et de l'acquisition d'une langue étrangère va être traitée ici. Les apprenants sondés sont des réunionnais, dont la langue initiale est le créole, la langue additionnelle, le français et la langue cible, est ici, l'anglais. Cette recherche-action mêle théorie et pratique de terrain. Des enjeux théoriques tels que le behaviorisme, le nativisme, l'interactionnisme, le constructivisme, la phonologie segmentale et suprasegmentale y sont décrits et travaillés lors de la mise en place de ma séquence sur le terrain et analysés lors des interactions orales de mes apprenants pendant des activités ludiques mais également lors de la tâche actionnelle finale où l'intelligibilité et l'authenticité sont la cible à atteindre. Les avantages des paradigmes traditionnels seront à l'honneur mais on y étudiera également les paradigmes plus récents telles que les neurosciences, le socioconstructivisme, la dimension sociale et affective. Divers diagrammes viendront ponctuer cette analyse et illustreront les premiers bilans de cette recherche. Le descriptif de ma séquence mis en place sur le terrain y sera traité, des outils de kinesthésie et de multi sensorialité analysés et des comparaisons entre langue initiale et langue cible y seront proposées. On part de ce que l'apprenant connaît, les sons, le rythme et l'intonation de leur langue cible pour aller vers une meilleure maîtrise de la phonologie anglaise. Leur monde interne s'adapte aux données externes de l'anglais. Le rôle de la mémoire y aura sa place également.

Mots clés: activités ludiques, intelligibilité, kinesthésie, multi sensoriel, plurilinguisme.

Summary:

After having studied the teaching context, the institutional context and the different teaching theories, I have built a sequence which takes the learners' profile and the advantages of the different theories in consideration. The question of multilingualism and foreign language acquisition will be dealt with here. The learners tested are Reunionese, whose mother tongue or initial language is creole, the additional language there, is French and the target language is English. This action research involves theory and classroom practice. Theoretical issues such as behaviourism, nativism, interactionism, constructivism, segmental and suprasegmental phonology are represented, worked on during my course, and analysed when my pupils interact orally during play activities and for their final task where their intelligibility and the authenticity of their production is the target to be reached. The advantages of the traditional paradigms will be highlighted but we will also study more recent paradigms such as neurosciences, socioconstructivism, the social and affective dimensions. Diverse diagrams will illustrate the first reviews of my research. The description of my course and its different steps will be studied, kinaesthetic tools and a multi sensorial approach will be exposed and comparisons between the initial language and the target language will also be described. We start from what the learners know, the sounds, rhythm, and intonation of their mother tongue to go to a best analysis of the English phonological system. Their intern world must adapt to the extern data of the English language. The role of memory will have its place as well, in this research.

Key words:

intelligibility, kinaesthetics, multilingualism, a multisensorial approach, play activities.

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. CADRE CONTEXTUEL	7
A. LE CONTEXTE SOCIOCULTUREL DE LA REUNION	8
B. LE CONTEXTE LINGUISTIQUE DE LA REUNION	19
II. CADRE INSTITUTIONNEL	26
A. L'APPRENTISSAGE PHONOLOGIQUE A TRAVERS LES REFERENTIELS INSTITUTIONNELS : APPORTS ET LIMITES	27
1. LE CECRL ET L'APPRENTISSAGE PHONOLOGIQUE.....	28
2. LE SOCLE COMMUN ET L'APPRENTISSAGE PHONOLOGIQUE.....	36
3. LES REFERENTIELS OFFICIELS ET L'APPRENTISSAGE PHONOLOGIQUE	37
B. LE PLURILINGUISME AU NIVEAU INSTITUTIONNEL	43
1. LE CECRL ET LE PLURILINGUISME	43
LE SOCLE COMMUN ET LE PLURILINGUISME	45
2. LES TEXTES OFFICIELS ET LE PLURILINGUISME.....	46
3. CARAP ET LE PLURILINGUISME	49
4. LE PORTFOLIO ET LE PLURILINGUISME	53
III. ANALYSE DIACHRONIQUE DES PARADIGMES DIDACTIQUES TRADITIONNELS	58
A. LA PSYCHOLOGIE BEHAVIORISTE, LA LINGUISTIQUE STRUCTURALE ET LES METHODOLOGIES DIDACTIQUES D'OBEDIENCE BEHAVIORISTE ET STRUCTURALISTE : ATOUTS ET LIMITES	59
1. LA PSYCHOLOGIE BEHAVIORISTE	59
2. LA LINGUISTIQUE STRUCTURALE	63
3. LES METHODOLOGIES DIDACTIQUES D'OBEDIENCE BEHAVIORISTE ET STRUCTURALISTE	73
B. LE NATIVISME, LINGUISTIQUE ET PHONOLOGIE GENERATIVE : ATOUTS ET LIMITES	76
1. LE NATIVISME	76
2. LINGUISTIQUE ET PHONOLOGIE GENERATIVE	81
3. LE PHONEME COMME REALITE PSYCHOLOGIQUE.....	84
4. LA PHONOLOGIE SUPRASEGMENTALE	84
a) L'accentuation de mot	85
b) Le rythme	86
c) L'intonation	87
C. L'INTERACTIONNISME, L'ENVIRONNEMENTALISME, LE MODELE DE NATIVISATION, LINGUISTIQUE PRAGMATIQUE	91
1. L'INTERACTIONNISME	91
2. L'ENVIRONNEMENTALISME	94

3.	LE MODELE DE NATIVISATION	95
4.	LA LINGUISTIQUE PRAGMATIQUE	97
D.	LE CONSTRUCTIVISME, LA LINGUISTIQUE ENONCIATIVE, LA METHODOLOGIE COMMUNICATIVE A VISEE COGNITIVE.....	100
1.	LE CONSTRUCTIVISME	100
2.	LA LINGUISTIQUE ENONCIATIVE	103
3.	LA METHODOLOGIE COMMUNICATIVE A VISEE COGNITIVE.....	105
E.	LA NECESSAIRE PRISE EN COMPTE DE LA COMPETENCE PLURILINGUE.....	108
IV.	SYNTHESE DE LA PROBLEMATIQUE	116
V.	HYPOTHESES	126
A.	LE SOCIOCONSTRUCTIVISME	127
1.	LA DIMENSION SOCIALE	127
2.	LA MEDIATION SOCIALE	128
3.	L'APPROCHE SOCIOCULTURELLE	130
4.	L'APPRENTISSAGE SOCIALE	133
5.	LE SOCIOCONSTRUCTIVISME ET LA MOTIVATION	134
B.	L'APPROCHE NEUROCONSTRUCTIVISTE, LE CONNEXIONNISME, LA DIMENSION MNESIQUE ET LA COGNITION	138
1.	RECONCILIATION DU NATIVISME ET DU CONSTRUCTIVISME	138
2.	LE NEUROCONSTRUCTIVISME	140
3.	LES MODELES CONNEXIONNISTES	142
4.	MEMOIRE ET PROCESSUS DE MEMORISATION	145
5.	LES DIFFERENTS TYPES DE MEMOIRE	147
5.1.	La mémoire de travail	147
5.2.	La mémoire et son fonctionnement	152
5.2.1.	L'input.....	153
5.2.2.	La perception.....	155
5.2.3.	L'interaction et l'acquisition langagière	157
C.	LES APPORTS DE LA NEUROBIOLOGIE	161
1.	LE FONCTIONNEMENT CEREBRAL ET LE SYSTEME SENSORI MOTEUR	161
1.1.	Le cerveau reptilien, le néocortex, le cerveau limbique, les lobes frontaux	161
1.2.	Le système auditif visuel, la motricité et hémisphères cérébraux	162
1.3.	La personnalité des apprenants et ses variables	165
2.	LA DIMENSION AFFECTIVE	166
2.1.	Les processus associatifs	167
D.	LE PLURILINGUISME	170
1.	LES STRATEGIES	170

2.	L'INTERCOMPREHENSION	171
3.	L'INTERLANGAGE	172
4.	L'EDUCATION AU PLURILINGUISME ET LES EDUCATEURS.....	173
4.1.	Les avantages du plurilinguisme	175
VI.	METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	179
VII.	EXPERIMENTATION ET OBSEVATION	209
1.	LE CONTEXTE PLURILINGUE	210
2.	LE VOLET PHONOLOGIQUE	215
3.	PERCEPTION AND COGNITION PHONOLOGIQUE	225
4.	LA SEQUENCE MISE EN PRATIQUE EN CLASSE	229
5.	LES DIFFERENTES SEANCES	239
5.1.	Séance 1	239
5.1.1.	Objectifs	239
5.1.2.	Déroulé de la séance 1	241
5.2.	Séance 2	242
5.2.1.	Objectifs	242
5.2.2.	Déroulé de la séance.....	242
5.3.	Séance 3	244
5.3.1.	Objectifs	244
5.3.2.	Déroulé de la séance	245
5.4.	Séance 4.....	248
5.4.1.	Objectifs	248
5.4.2.	Déroulé de la séance.....	249
5.5.	Séance 5	249
5.5.1.	Objectifs	249
5.5.2.	Déroulé de la séance.....	250
5.6.	Séance 6	251
5.6.1.	Objectifs	251
5.6.2.	Déroulé de la séance	252
5.7.	Séance 7	253
5.7.1.	Objectifs	253
5.7.2.	Déroulé de la séance.....	254
5.8.	Séance 8	255
5.8.1.	Objectifs	255
5.8.2.	Déroulé de la séance	256
5.9.	Séance 9	257
5.9.1.	Objectifs	257
5.9.2.	Déroulé de la séance	258
5.10.	Séance 10	259
VIII.	SONDAGE FINAL, QUESTIONNAIRE FINAL, TEST FINAL	260
	CONCLUSION	293
	BIBLIOGRAPHIE	301

Table des graphiques

Que penses -tu personnellement du créole ?.....	184
Le créole est important pour toi test 1.....	185
Le créole est important pour comprendre et apprendre une autre langue ?.....	186
Questionnaire 1 savoirs	190
Questionnaire 1 savoirs-faire.....	191
Praat Eva et Naima 200 extrait du logiciel Praat : Lou Anne et Aldeleen.....	203
Combien d'années d'anglais as – tu fais ?.....	207
Evaluation critériée :test diagnostic.....	208
Evaluation critériée : phonèmes	268
Evaluation critériée : rythme.....	269
Evaluation critériée : intonation.....	270
Tu as de bons résultats en anglais.....	283
Le créole est important pour toi test 2	284
Le créole est important pour comprendre une autre langue.....	285
Le créole est utile	286
Opinion des parents.....	287
Parles – tu l'anglais à la maison ?.....	287
Lis-tu des magazines en anglais ?.....	288
Regardes-tu des films ou des séries en anglais ?.....	288

LISTE DES TABLEAUX

La prononciation de l'anglais.....	68
Voyelles	69
Consonnes	70-71
Ecoles de linguistique.....	105
Profil des apprenants : quelle langue as-tu appris en premier ?.....	204
Quelle langue parles-tu à maison ?.....	205
Parles – tu le créole ?.....	205
Quelles sont les langues parlées par tes parents ?.....	206
Résultats du test 1	271
Oral d'Emy et de Mine May au test 1	272
Vidéo du test diagnostic final.....	273
Oral d'Emy et de Mine May test 2	273
Extrait du logiciel Praat : Eva et Naima test 1.....	277
Extrait du logiciel Praat : Eva et Naima test 2	278
Extrait du logiciel Praat : Lou Anne et Aldeleen test 1	281
Extrait du logiciel Praat : Lou Anne et Aldeleen test 2.....	282
Savoirs : test 1. Test 2	290
Savoir-faire :	291

INTRODUCTION

Selon Troubetzkoy, les apprenants « filtreraient les sons des langues étrangères » (Troubetzkoy, 1989 : 54), c'est-à-dire qu'ils auraient des difficultés à percevoir les sons d'une langue autre que leur langue initiale. En effet, les apprenants filtreraient les sons de la langue initiale et percevraient mal ceux de la langue étrangère. Il serait donc judicieux de pallier ce problème. En considérant cette difficulté de l'apprenant à entendre les sons d'une langue étrangère, et sa facilité à entendre les sons de sa langue initiale, se pose la question de l'importance de la prise en compte du contexte d'enseignement et plus précisément du contexte socioculturel et linguistique.

En tant qu'enseignante, mon expérience personnelle et ma pratique sur le terrain, m'ont amenée à m'intéresser de près à la question de la prise en compte ou non du contexte dans lequel on enseigne, qui est ici l'académie de La Réunion. Cette réflexion a donc pris forme autour de mon sujet de thèse qui s'intitule : **VERS UNE ACCOMMODATION PHONOLOGIQUE DE L'ANGLAIS AU COLLEGE EN CONTEXTE MULTILINGUE : UNE GAGEURE DIDACTIQUE ?** En effet, l'accommodation est l'adaptation aux données externes qui est faite par notre « monde interne » (Piaget, 1979 : 252). L'accommodation est donc la « transformation des schèmes [ou entités abstraites] d'action et de pensée pour s'adapter à une situation nouvelle ». En l'occurrence l'accommodation phonologique de l'anglais est le fait que notre monde interne s'adapte aux données phonologiques externes de l'anglais.

De plus, selon J-P. Narcy-Combes, l'accommodation agit simultanément avec l'assimilation (processus qui suppose que notre monde interne intègre ce qu'il perçoit mais ce, sans en changer sa structure). Ainsi, l'apprenant « assimile les informations extérieures pendant que [son] esprit doit aussi, dans l'accommodation, les ajuster ». (Y.Rolland, 2011 : 31)

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est donc primordial de dresser l'état des lieux du contexte linguistique et ainsi d'avoir le profil linguistique de l'apprenant.

Etant enseignante d'anglais dans l'académie de La Réunion, au collège, il est donc nécessaire de définir quelles sont les langues parlées par l'apprenant. En effet, la langue officielle étant le français et la langue régionale, le créole réunionnais, se pose la question de la place de ces langues chez l'apprenant. Le fait d'étudier, d'avoir voyagé et d'avoir étudié en Angleterre m'a fait prendre conscience de l'importance de la phonologie pour se faire comprendre à l'étranger. Être intelligible est un point essentiel pour véhiculer une information et avoir une conversation avec un étranger.

Comment en tant qu'enseignant peut-on procéder pour que le vécu phonologique de l'apprenant réunionnais s'adapte aux données phonologiques externes de l'anglais telles que les phonèmes, le rythme et l'intonation ?

Ainsi, selon Troubetzkoy (1986 : 10) « l'étude phonétique nous dit comment sont faits les sons d'une langue, et quelles sont leurs caractéristiques acoustiques ; une étude phonologique nous explique comment ces sons sont utilisés pour donner du sens ».

Roach, quant à lui, développe le fait que « la phonétique consiste à décrire les sons que nous utilisons en parlant, et lorsque nous évoquons les fonctions des phonèmes dans la langue, les rapports entre phonèmes, ainsi que la dimension abstraite des sons, nous sommes dans le domaine de la phonologie. » (Roach, 2000 : 44)

Le monde interne de l'apprenant réunionnais est en partie construit par son vécu, son expérience face à sa propre langue, le créole réunionnais et face aux autres langues, par exemple le français. Par conséquent son « monde interne » implique son identité qui, comme cité un peu plus haut, semble être plurilingue puisque plus d'une langue y réside : le créole langue initiale, le français langue officielle et ensuite l'apprentissage des langues étrangères en classe, l'anglais, l'espagnol, l'allemand etc ...

Ainsi, le plurilinguisme fait référence à un apprenant qui « peut utiliser plusieurs langues ». Selon le Conseil de l'Europe, en 2001, le multilinguisme fait quant à lui référence à la « coexistence de plusieurs langues dans une communauté donnée ». (Y. Rolland, 2011 : 48)

En outre, Kramersch, quant à elle, donne une définition plutôt large de l'être plurilingue, regroupant tout individu qui utiliserait plus d'une langue dans la vie de tous les jours, comme explicité dans le paragraphe suivant : *“Under multilingual subject, I include people who use more than one language in everyday life, whether they are learning a foreign or second language in school, or speaking two or more languages in daily transactions, or writing and publishing in a language that is not the one they grew up with.”* (Kramersch, 2009 : 17)

Jessner et Herdina, quant à elles, parlent de plurilinguisme en tant que norme, comme stipulé par ce paragraphe : *“Multilingualism therefore must not only be accepted as the linguistic norm, it must also be realised that it is closely linked to the concepts of personal identity, ethnicity and multiculturalism.”* (Herdina et Jessner, 2002: 1)

Ainsi l'apprenant évolue dans un contexte multilingue c'est-à-dire un lieu où deux voire davantage de langues interagissent. Le créole réunionnais a-t-il un impact sur l'apprentissage du français et de l'anglais ?

Quels atouts peuvent avoir cette prise en compte de la langue initiale lors de l'apprentissage de l'anglais au collège ? Quelle est l'importance de l'environnement et par conséquent du contexte multilingue ?

Un apprenant plurilingue développe-t-il des compétences utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ? La compétence plurilingue peut être citée ici et est provisoirement définie par Coste (2002) « comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire. » Un répertoire étant « l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. »

La compétence plurilingue est également définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

Ne doit-on pas davantage prendre en compte la dimension plurilingue et stratégique (« le développement de stratégies directes (cognitives) et de stratégies indirectes (métacognitives, affectives et sociales) ») ? Plurilingue et sociale ? Plurilingue et affective afin d'aider l'apprenant à mieux mémoriser et ainsi le motiver ?

Ainsi, en ayant connaissance du contexte, comment peut-on tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais ? L'identité plurilingue de l'apprenant réunionnais est-elle réellement prise en compte par le système éducatif lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Ne sommes-nous pas face à des apprenants dotés d'une histoire propre et ayant une identité linguistique qui les poussent à percevoir les langues différemment ?

Est-ce judicieux en cours de langue de ne parler que la langue cible ou de faire des liens entre la langue cible et la langue officielle afin d'amener à réfléchir sur le fonctionnement de l'anglais ?

Il convient de se demander comment faire progresser les apprenants en anglais et les (re)motiver avec peut-être une prise en compte mesurée de la langue initiale et des comparaisons phonologiques ponctuelles entre la langue initiale (le créole) et la langue cible (l'anglais). On va donc se questionner sur le plan didactique, c'est-à-dire propre à l'enseignement, sur l'importance de la prise en compte du contexte dans lequel on enseigne et bien évidemment sur son impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

« La didactique relève d'une réflexion formalisée au travers d'une démarche et matérialisée par la conception d'un projet ». (Bourguignon, 2005 : 4-5)

Peut-on faire progresser les apprenants créolophones en anglais par une prise en compte ponctuelle de la langue initiale ? Pourquoi le faire et surtout comment s'y prendre ?

Mon recueil de données sera basé sur un panel d'apprenants qui peuvent utiliser plus d'une langue (qui peuvent, en l'occurrence, utiliser au moins le créole et le français).

Ce questionnement nous amène à analyser dans un premier temps, le cadre contextuel, historique, socioculturel et sociolinguistique, afin de mieux comprendre la situation et les

difficultés de nos apprenants. Puis, nous nous pencherons sur le cadre institutionnel dans lequel les apprenants plurilingues réunionnais évoluent. Ce cadre institutionnel a évolué au niveau des textes mais en est-il de même au niveau des pratiques en collège ?

Ensuite, nous étudierons les paradigmes psychologiques et linguistiques traditionnels de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces paradigmes sont incontournables pour la dimension phonologique mais apportent-ils toutes les réponses attendues ?

Ceci nous conduira à la synthèse de la problématique qui nous permettra de faire le point sur notre recherche. Nous tenterons alors d'établir des hypothèses. De nouveaux paradigmes devront être explorés pour formuler ces hypothèses.

Toute recherche scientifique nécessite une méthodologie que nous allons mettre en place et expliciter. Nous allons établir un diagnostic auprès d'un large échantillon d'apprenants concernés que nous testerons initialement afin d'en effectuer un état des lieux.

Puis nous proposerons une expérimentation sous la forme d'une séquence qui tentera d'apporter des réponses aux constats établis en amont par le test initial.

Il nous faudra alors dresser un bilan de cette expérimentation avec un nouveau test final qui devrait nous renseigner sur les progrès attendus de ces apprenants.

Nous allons dans un premier temps analyser le contexte de notre recherche sur le plan historique, socioculturel et sociolinguistique.

I. LE CADRE CONTEXTUEL

A. Le contexte socioculturel de la Réunion

La Réunion est située dans l'Océan Indien et possède une identité culturelle plurielle due à ses origines. En effet, « depuis trois cent cinquante ans, l'aspect général de la population réunionnaise n'a cessé de se modifier régulièrement. ¹» Selon Olivier Fontaine, les individus libres étaient majoritairement représentés dans le peuplement de Bourbon, avec principalement des Français, quelques Européens et des métis (Fontaine, 2017 : 30). La pluralité de la culture réunionnaise daterait du 17^e siècle avec l'arrivée sur l'île « d'importations serviles en provenance d'Afrique, de Madagascar [...] du Mozambique »² à la suite de la colonisation de l'île par les « Premiers Français » (Emervé, 2009 : 10). Ce nouveau peuplement de l'île a dû cohabiter, selon Emervé, avec « des populations éparses qui occupaient déjà l'intérieur des terres » (Emervé, 2009 : 10). Selon Olivier Fontaine, il y a du changement dans le profil de la population de l'île autour de 1720 puisque les esclaves sont plus nombreux que les libres et sont principalement composés de malgaches. Puis, au début du 19^e siècle, l'introduction d'esclaves provenant d'Afrique de l'Est change le profil de la population servile. Elle est majoritairement africaine, le peuplement de l'île est donc de dominance Cafre ou d'origine Malgache ou Africaine (Fontaine, 2017 : 30). Plus tard, ce sont des engagés qui arrivent sur l'île en

¹ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie

² Emervé J.B (2009) : *La vérité sur le peuplement de La Réunion*, Paris : Labuse Editeur

provenance cette fois d'Inde et de Chine. Olivier Fontaine explique que de nombreux Indiens ont débarqué à Bourbon jusqu'à ce que les Anglais interdisent cette immigration en 1882. Puis, au début du 20^e siècle, c'est la proportion de Chinois qui augmente en même temps que le nombre des « Zarabes » ou Indiens musulmans même si cette augmentation reste moindre. En 1946, des étrangers de diverses origines s'installent à La Réunion tels que des Chinois, des Indiens, des Mauriciens et Rodriguais, des Malgaches, des Vietnamiens et des Européens (Portugais, Anglais, Ecossais, Belges, Hollandais, Allemands, Suisses et Italiens). À la suite de la départementalisation, ce sont des Français de l'Hexagone qui s'y installent puis à partir de 1975, ce sont des Comoriens et des Mahorais (Fontaine, 2017 : 31). Aujourd'hui la population réunionnaise est plurielle sur le plan culturel puisque les réunionnais ont des origines européennes, africaines, malgaches, chinoises, indiennes mais aussi un pourcentage de métissage important. Olivier Fontaine explique que :

« la population réunionnaise qui n'a cessé de se modifier et qui continue de le faire, par la permanence du processus de créolisation, est le produit de trois composantes : des Français, des étrangers qui ont obtenu la nationalité française et des esclaves affranchis. »³

En effet, les populations créoles sont caractérisées par « la perte de racines culturelles, la paupérisation et le métissage ethnique » (Cambefort, 2001 : 75). Lambert F. P., Tupin F. et Wharton S., décrivent la Réunion comme l'un des rares territoires français et européen à présenter « un visage de contact et de métissage aussi composite. ⁴» (2003 : 3).

Ainsi, trois éléments primordiaux constituent l'histoire de La Réunion, « la colonisation et l'esclavage, le déracinement et l'isolement culturel »⁵ (Cambefort, 2001 : 71). La société réunionnaise est donc née de la déportation de population afro-malgache, de l'éloignement de leurs origines et de la servitude mais aussi d'un métissage plus ou moins intense, de ces derniers avec des petits blancs des hauts et des colons, de l'hexagone et de l'Europe. On constate une division de la population en deux parties : « la déculturation des populations importées de

³ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, page 37

⁴ Prudent L.F, Tupin F. et Wharton S. (2005) : *Du Plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Peter Lang : Berne

⁵ Cambefort J.P (2001) : *Enfances et familles à la Réunion*, Paris : le Harmattan

force » et « le maintien des liens culturels avec leurs civilisations pour les autres parties de la population » (Cambefort, 2001 : 72). Cette dernière, a ensuite connu une véritable perte de son identité première, pour la majorité d'entre eux, qui l'a par la suite amené à modifier sa culture originale pour tendre vers la modernité depuis la départementalisation en 1946. Selon, Cambefort, il semble y avoir une appartenance, mais aussi une différenciation identitaire. O. Fontaine, quant à lui, pense que « le peuplement [de l'île] ne se limite pas aux deux catégories souvent mises face à face avec manichéisme : les esclaves et leurs maîtres, propriétaires fonciers ». ⁶

D'un autre côté, selon F. Vergès :

« La Réunion est « plurielle » : elle s'est construite sur une histoire d'esclavage, de servilisme et de colonialisme, de croisements de civilisations, d'assimilation, de résistance, et de métissages. [...] Au-delà, d'une part, d'un discours lénifiant sur la créolité et le métissage, présentes comme l'avenir du monde, et, d'autre part, d'un discours du ressentiment, de la revendication identitaire ou statutaire, [elle tâche] de présenter « un état des lieux » qui rende compte de la complexité de la société réunionnaise, sans tomber dans la double impasse de l'idéalisation ou de la victimisation »⁷.

F. Vergès tâche de faire un bilan du contexte culturel à La Réunion, bilan dont on parlera un peu plus loin. Alors que Cambefort parle de « société multicommunautaire ou multiraciale » (2001 : 117), F. Vergès parle de la pluralité du contexte culturel de La Réunion dû à la rencontre voire parfois la cohabitation de plusieurs cultures depuis la colonisation de l'île. Ainsi, certains réunionnais ont adopté la culture française en oubliant la leur. D'autres, la rejettent de manière catégorique. Et d'autres encore, gardent certaines de leurs coutumes tout en acceptant des éléments de la culture française voire européenne. Certains Réunionnais n'ont pas migré vers la Métropole, mais la départementalisation les a tout de même rapprochés de la culture française puis européenne. Ils ont donc été davantage en contact avec celles-ci et ont réagi face à ce contact.

⁶ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie

⁷ Vergès F. (2002) : « L'océan Indien, un territoire de recherche multiculturelle », *Hermès : La Revue* 2002/1 (n° 32-33), p. 447-456.

F. Vergès met également en avant le fait que certains Réunionnais recherchent aujourd'hui leur culture d'origine. La citation suivante souligne cette idée :

« A la Réunion, on peut noter l'intérêt récent des groupes ethniques pour les « cultures d'origine », avec l'ouverture d'écoles de langues (urdu, tamil, chinois, malgache) et de danse (indienne, chinoise), l'organisation de manifestations culturelles (venues de troupes de danse et de musique) et de voyages au pays des ancêtres, [...] la popularité des fêtes indiennes et chinoises, le port du sari, du voile, ou du costume panjabi. »

Cette curiosité naissante des Réunionnais pour leur culture montre bien l'importance de celle-ci à leurs yeux, mais aussi « une tentative de retrouver une différence niée par la francité coloniale, ou marginalisée par la république jacobine » selon F. Vergès, qui parle de « recherche d'une origine fantasme » ou de « réinvention de la tradition »⁸ en reprenant l'expression d'Eric Hobsbawn (1983). Il semble difficile à F. Vergès de retrouver cette « culture perdue » puis « créolisée » à cause du passé colonial, servile et engagiste de La Réunion.

O. Fontaine a, quant à lui, un avis différent sur la question. Ce dernier explique que certains, à La Réunion, ont tendance à se focaliser sur les différences entre l'île et la France et à oublier certains points en :

« [brandissant] souvent la culture de l'île [et] en l'opposant non pas à l'une des autres cultures constitutives de la France, mais à celle de la France considérée comme un tout. Ce faisant, ils mettent en exergue ce qui vient de l'Inde, de Madagascar, de l'Afrique, afin de mieux affirmer que La Réunion ne peut être française. [...] C'est oublier qu'une partie conséquente de la population créole réunionnaise est issue de l'Hexagone par certains de ses ancêtres et que cela se retrouve dans la culture réunionnaise. [...] L'éloignement de La Réunion fait que ceux qui établissent des comparaisons le font toujours avec l'Hexagone pris comme un bloc homogène sans tenir compte des disparités régionales. »⁹

⁸ Hobsbawn E.J et Ranger T. (1983) : *l'invention de la tradition*, Editions Amsterdam

⁹ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, p262

Par conséquent, O. Fontaine met ici en avant le fait que des similitudes culturelles existent entre La Réunion et l'Hexagone puisque de nombreux réunionnais ont des Français de l'Hexagone pour ancêtres et comme parents qui y vivent. Ces ancêtres français de l'Hexagone sont aujourd'hui connus sous le nom de *Yab* ou créoles blancs. L'île a également des points communs avec certaines régions de France qui ont, elles aussi, des spécificités régionales.

Les Réunionnais semblent, par moments, avoir créé une nouvelle culture réunionnaise qui les unifie. On entend souvent parler de leur appartenance à une culture *Kréol*, ou créole, ou à un statut de *Réyoné*, ou Réunionnais. Mais des sous-parties se retrouvent au sein même de cette société réunionnaise unie lorsque ces derniers se subdivisent en plusieurs groupes ethniques plus proches cette fois-ci de leur culture d'origine. Ainsi, en évitant toute discrimination ou stigmatisation (puisque ces termes sont utilisés pour décrire les différentes origines des Réunionnais), on peut décrire ces différents groupes de la manière suivante : *Yab* ou créoles blancs de type européen très peu métissé, *Kaf* ou Cafres principalement d'origine Africaine ou Malgache, *Sinoi* ou chinois pour les asiatiques, *Malbar* pour ceux d'origine indienne de confession tamoul, *Zarab* pour ceux d'origine indienne musulmane. On peut parfois distinguer les *Zorey*, ou métropolitains, et *Zoréol* qui ont, soit un de leur parent d'origine réunionnaise et l'autre pas, ou un enfant dont les parents sont réunionnais mais qui n'est pas né à la Réunion, ou encore un métropolitain qui habite à la Réunion depuis quelques années voire depuis peu mais qui aime particulièrement la culture réunionnaise et la langue de l'île qu'il considère comme la sienne. Le terme *Zoréol* n'est pas toujours apprécié et est souvent sujet de controverse tout comme le terme *Kréol* ou *Réyoné*. Ainsi, chacun peut avoir ses propres critères pour définir un *Kréol* ou un *Zoréol*, suivant son vécu, ses expériences, mais il me semble que ce qui réunit les différents points de vue à ce sujet est la considération que chacun a pour le créole réunionnais et la culture réunionnaise dans cet univers pluriculturel ou, en d'autres termes, son acculturation ou la modification de sa culture initiale en contact avec la culture réunionnaise.

O. Fontaine donne une piste à ce sujet :

« Tous les individus nés dans l'île sont nommés instinctivement « Créoles » [...] cette appellation désigne indifféremment des Cafres, des Malgaches, des Indiens et des personnes issues du métissage entre toutes ces ethnies voire avec le groupe des « Blancs » ». ¹⁰

Il semblerait que les Réunionnais de plus de 50 ans qui n'ont pas voyagé, voire peu voyagé, seraient restés plus proches de leur origine réunionnaise, qui représente pour eux leur appartenance à un mélange de cultures créant, ce qu'on pourrait appeler, une identité créole. En d'autres termes, ces Réunionnais sont restés plus proches de leurs habitudes d'antan que de la modernité, les traditions de leurs ancêtres perdurent donc dans ces familles. Ceux qui ont vécu en métropole voire à l'étranger semblent plus ouverts aux autres cultures c'est-à-dire qu'ils semblent avoir un nouveau mode de vie, plus européen tout en perpétuant certaines pratiques culturelles réunionnaises. Ils assimilent donc ce mode de vie tandis que d'autres intègrent totalement le mode de vie européen. En dernier lieu, il semble y avoir certains Réunionnais qui, peut-être à cause leur propre vécu, se mettent à rejeter leur culture réunionnaise et à adopter un mode de vie plus européen.

O. Fontaine, quant à lui, met en avant une image plus positive du peuplement de La Réunion et de la culture réunionnaise et défend l'idée suivante :

« le trait principal qui caractérise le peuplement de l'île, c'est son renouvellement permanent. Il n'est pas figé et se modifie continuellement par l'apport de nouveaux arrivants, c'est même sa spécificité, son originalité ». ¹¹

Outre cela, la pluralité culturelle de La Réunion, se retrouve aussi dans les représentations des Réunionnais. Une certaine pluralité est aussi présente en ce qui concerne les questions de religion. Le catholicisme reste la religion la plus présente à la Réunion. Cela a peut-être pour cause le fait que « les étrangers de confession protestante qui sont venus s'établir

¹⁰ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, page 29

¹¹ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, page 30

à Bourbon à la fin du XVII et au début du XVIII siècle [ont dû] au préalable abjurer leur foi pour devenir Français »¹². Les hindous et musulmans n'ont pas subi « la même obligation de conversion » puisque Mahé de Labourdonnais les a fait venir pour combler le manque cruel d'artisans et de marins sur l'île. (Fontaine, 2017 : 33) « En conséquence, l'islam et l'hindouisme sont tolérés à Bourbon avant 1787 contrairement au protestantisme européen. »¹³ Ainsi, de nombreuses religions telles que le catholicisme, le protestantisme, l'animisme, le bouddhisme, l'hindouisme et l'islam cohabitent aujourd'hui à la Réunion.

On peut donc dire que La Réunion est un espace pluriculturel, c'est-à-dire un espace où plusieurs cultures se rencontrent et se côtoient.

Cette culture créole entraîne à nouveau l'idée d'opposition, mais aussi d'appartenance. En effet, selon F. Vergès, qui reprend l'argumentation de Jean Benoist (1997) : « le monde de la créolisation est un monde de la double contrainte, d'une tension entre contrastes marqués et unité. » Cette idée de contradiction se retrouve aussi dans mon sondage, distribué dès le début de mes interventions afin de faire un état des lieux du profil des apprenants, mais aussi en fin de parcours afin de faire le point sur leurs représentations. En effet, un manque de logique est décelé par moment lorsqu'ils remplissent le formulaire. Ainsi, nombreux sont ceux qui notent qu'ils parlent le créole réunionnais mais peu osent noter la fréquence à laquelle ils l'utilisent. Ils ont plutôt tendance à montrer leurs efforts en français. Cela doit-il être perçu comme une difficulté à se positionner culturellement parlant ou plutôt une honte, ou un tabou transmis de génération en génération ? J'ai une première idée à ce sujet puisqu'une dédramatisation de l'utilisation du créole réunionnais était nécessaire afin d'avoir des réponses franches et libres. On constate, une fois de plus, que le travail de dédramatisation est plus que nécessaire lors du sondage proposé aux apprenants où leur stupéfaction est notée puisqu'il leur est demandé de donner leur avis sur leurs représentations du créole. Une fois mon propre vécu culturel et linguistique énoncé aux apprenants, ils coopèrent et répondent pour la plupart de manière sincère. En effet, il m'a été nécessaire de citer mes origines créolophones, de mon appartenance à la culture réunionnaise, de mon utilisation régulière du créole réunionnais et du fait que le créole est ma langue initiale afin que les apprenants soient en confiance, s'ouvrent et se penchent de manière franche sur mon sondage. De surcroît, par moments, j'ai dû demander une

¹² Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, page 33

¹³ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, page 34

clarification aux apprenants qui notaient ne parler que le français et aucun mot de créole puis finissaient par avouer qu'ils parlaient bien créole à l'école.

Le point de vue des parents face au créole est donc nécessaire afin de mieux comprendre la réaction des apprenants.

On peut donc se demander quelle est l'influence du rôle joué par les parents, les représentations culturelles et l'enseignant sur le développement de l'enfant.

Ainsi, le rôle des parents est primordial dans la relation que l'enfant ou l'adolescent établi avec l'école, comme nous le montre la citation suivante :

« Le positionnement des parents par rapport à l'école rentre en jeu dans la relation qu'ils construisent avec l'école, dans les pratiques éducatives mises en œuvre dont notamment les valeurs transmises à leurs enfants. Lieu de rencontre et de coexistence de cultures et de classes sociales différentes, l'école doit gérer les différences intergroupes et interindividuelles. Ses missions de transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, et les valeurs qu'elle véhicule la placent sur le front des questionnements sociaux et culturels. ¹⁴»

Les parents, leur vécu et leur relation à l'école ont donc un rôle important à jouer face à la réussite et l'acceptation de l'enseignement par les apprenants. Un certain nombre de ces parents ont dû, quant à eux, s'empêcher de parler le créole réunionnais en classe lorsque le créole et les langues régionales en général étaient interdits en classe et non prônées par l'enseignement dans les années 70. De plus, de nombreux participants au colloque « Diversité culturelle et identité réunionnaise » organisé par la Maison des civilisations et de l'unité réunionnaise, tenu les 17 et 18 décembre 2001 au Conseil régional de la Réunion ont constaté que « la créolisation réunionnaise [était] fragile [...] et ont souligné le manque d'affirmation d'une singularité réunionnaise par la population. Honte de soi, honte de la langue. »¹⁵ (Vergès F., 2002). Cette

¹⁴ Fontaine S. & Hamon J. (2010), La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 85, (1), 69-109. doi:10.3917/cips.085.0069.

¹⁵ Vergès F. (2002) : « L'océan Indien, un territoire de recherche multiculturelle », Hermès : *La Revue* 2002/1 (n° 32-33), p. 447-456.

honte ne serait-elle pas la conséquence d'un apprentissage exclusif du français en classe ? Et ainsi, d'un rejet du créole ? Ou d'une perception erronée de la langue due à sa place dans la société ? Ce refus de l'apprentissage du créole réunionnais est à nouveau présent et souligné par F. Vergès qui s'interroge sur les représentations des parents face à la question du créole à l'école : « Que les parents réunionnais eux-mêmes, dans leur majorité, rejettent l'apprentissage de la langue créole à l'école doit-il être vu comme une ouverture au monde ou comme une perte ? » (F Vergès, 2002). Elle met, quant à elle, en contraste l'idée de la perte de la culture réunionnaise face à l'ouverture d'esprit, qui reste une problématique intéressante mais peut-être à nuancer. Ne serait-il pas justement plus judicieux aujourd'hui d'être suffisamment ouvert d'esprit pour partir de la culture réunionnaise afin de pousser l'apprenant à s'ouvrir à d'autres cultures ? Le fait de s'intéresser à la culture de l'apprenant ne serait-il pas un atout qui pousserait ce dernier à s'ouvrir aux cultures qu'on lui enseigne ? C'est un point sur lequel nous reviendrons un peu plus loin. Il semblerait que l'acculturation soit le stade ultime du processus de confrontation culturelle que Brown (1980, dans Ellis, 1985) analyse. L'acculturation consiste en une adaptation à la nouvelle culture. Selon Brown, pour apprendre une autre langue, l'apprenant doit modifier son identité et passer par plusieurs phases telles que « l'euphorie, le choc culturel, le stress culturel et l'adaptation à la culture cible »¹⁶. Ainsi, pour affronter ce processus face à l'anglais, il faut une C1 ou culture initiale ; et c'est là que la situation à La Réunion est complexe.

Cummins (2001 : 19), souligne lui aussi l'importance de la culture et de l'identité de l'apprenant : « Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Si on demande à un enfant, directement ou indirectement, de laisser au seuil du portail de l'école sa langue et sa culture d'origine, dès lors, il y laissera ses fonctionnements de base et son identité »¹⁷

A ce stade, il serait intéressant de se demander quelle perception on a de sa culture à La Réunion. Quelle image a l'apprenant de sa langue initiale ?

¹⁶ Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

¹⁷ Cummins J. (2001): The entry and exit fallacy in bilingual education, in Baker C. and Hornberger N.H (textes réunis par) *An introductory Reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ainsi, Jodelet analyse, quant à elle, les représentations sociales ancrées à La Réunion ; quelles sont-elles ? En effet, Jodelet (1984 : 362) définit les représentations sociales en tant que « relation au monde et aux choses¹⁸».

Les résultats du premier sondage distribué en classe montrent que 90% des apprenants pensent que le créole est utile. 80% d'entre eux pensent que le créole réunionnais est important pour eux et seulement 19% pensent que le créole est important pour apprendre une autre langue. On constate donc que le créole réunionnais, qui fait partie de leur culture et de leur identité, a une place positive dans le vécu linguistique des apprenants, mais qu'il ne leur semble pas utile pour réussir dans d'autre langue. Le créole réunionnais semble être cloisonné à leur univers proche et donc non transversal.

Quelles sont les conséquences des représentations des apprenants concernant leur langue initiale sur leur apprentissage et leur réussite ?

L'opinion négative des apprenants concernant l'utilité du créole et son rapport à d'autres langues ne peut-il pas les influencer quant à leur réussite en langues ?

Pourront-ils faire preuve de suffisamment d'ouverture d'esprit pour accepter les différences et similitudes entre le créole et l'anglais afin de devenir plus intelligibles en anglais ? L'expérimentation qui sera développée dans l'une des parties à venir nous permettra d'essayer de répondre à cette question.

L'objectif de ma recherche est de tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais à La Réunion au collège. Pour rappel, l'accommodation est l'adaptation aux données externes qui est faite par notre « monde interne » (Piaget, 1979 : 252). L'accommodation est donc la « transformation des schèmes [ou entités abstraites] d'action et de pensée pour s'adapter à une situation nouvelle ». En l'occurrence, l'accommodation phonologique de l'anglais est le fait que notre monde interne s'adapte aux données phonologiques externes de l'anglais. Le terme d'assimilation est en opposition avec le terme d'accommodation sur le plan didactique. L'assimilation est l'« appropriation, [le] niveau de maîtrise d'une forme linguistique réutilisable par l'apprenant en situation de communication authentique. ¹⁹» (Bourguignon C. :

¹⁸ Jodelet D., (Ed) 277-286. Larbaut C. et Tupin F. (2003), L'école à l'île de la Réunion, Etat des lieux, in *Tupin F.*

¹⁹ Bourguignon C. (2005) : *La démarche didactique : du concours à la pratique*, PUF.

2005). Mais, ne serait-il pas judicieux de prendre en compte le monde interne des apprenants réunionnais, tel le point de départ de leur apprentissage, pour les amener à s'adapter aux mondes externes de l'anglais ? Ainsi, le profil social, culturel mais aussi linguistique des apprenants réunionnais, ne nous amènerait-il pas à considérer leur singularité ? Et à accepter leur identité culturelle et linguistique afin de leur permettre d'accepter les similitudes mais aussi les différences phonologiques de l'anglais par rapport au créole ? Il est donc nécessaire d'étudier le contexte linguistique de la Réunion afin de mieux appréhender le contexte d'apprentissage.

B. Le contexte linguistique de La Réunion

La Réunion a pour langue officielle et de scolarisation le français, mais la réalité linguistique est beaucoup plus complexe. En effet, la langue initiale des apprenants est dans la plupart des cas, le créole réunionnais, L1. L'anglais, la langue à étudier, est donc au rang de L3 pour ces créolophones pour qui le français est la L2. Les apprenants créolophones évoluent donc dans un milieu plurilingue. Paule Fioux met en avant la notion de diglossie pour décrire ce rapport entre les langues à La Réunion et « pour signaler une hiérarchie des statuts des langues ». ²⁰ Le français est donc au premier rang ou considéré comme variété haute dans la classification diglossique. « La diglossie représente la répartition fonctionnelle de deux variétés d'une seule et même langue au sein d'une communauté, l'une étant considérée comme variété « haute », l'autre comme variété « basse » »²¹. En d'autres termes, à La Réunion, deux langues cohabitent, le créole et le français, mais l'une des deux à un statut sociopolitique moindre. Il ne faut néanmoins pas oublier que : « la langue créole réunionnaise est [...] née et s'est développée à Bourbon dans le cocon de la langue française qui était préexistante : depuis toujours ces deux langues ont vécu de manière complémentaire à La Réunion. »²²

Cependant, le créole réunionnais reste une langue intéressante et assez unique, comme nous l'explique la citation suivante :

« La langue vernaculaire de la Réunion pose dès le départ le défi de son identité typologique marquée. Et, ce qui peut intéresser davantage encore est qu'elle présente, en synchronie, une situation de contact particulièrement complexe avec le français, à la fois langue-mère pour sa phonétique, son lexique et sa syntaxe, langue source pour sa rhétorique et ses moules néologiques, langue officielle de la République ²³».

²⁰ Fioux P. (2007) : *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion : contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, Réunion : le Harmattan

²¹ Ferguson, Ch. A. (1959): « Diglossia », *Word*, 15, pp. 325-340.

²² Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, p 254.

²³ Prudent L.F, Tupin F. et Wharton S. (2005) : *Du Plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Peter Lang : Berne

Ainsi, le créole réunionnais tient ses sources du français ce qui le rapproche de cette langue qui est la langue officielle et qui par conséquent peut créer des confusions chez l'apprenant créolophone lors de son apprentissage du français.

Olivier Fontaine donne des éléments quant à l'origine du créole réunionnais et voici quelques points clés :

« La langue créole réunionnaise, déjà fixée dans ses grandes lignes au début du XVIII^e siècle, est très largement issue des parlers de l'Ouest et du Nord de la France continentale. A l'époque, il s'agit d'une langue, le créole bourbonnais, qui se diffusera au XVIII^e siècle dans les autres îles françaises de l'océan Indien, Maurice, Rodrigues, Seychelles, alors qu'à La Réunion elle évoluera ensuite en créole réunionnais. »²⁴

Malgré le fait que « le créole réunionnais a toujours été influencé par le français » (Fontaine, 2017 : 255) et qu'il y ait des similitudes entre le français et le créole, des différences subsistent entre ces deux langues ; différences qu'il me semble nécessaire de souligner afin de montrer en quoi le contexte linguistique de la Réunion peut susciter l'intérêt des différents membres de la société, mais également pour souligner la complexité de ce contexte qui semble avoir été mise de côté pendant quelques années. « Au sein de la population de l'île, il y a en effet, au moins jusque dans les années 1970, une véritable hiérarchie entre les ethnies quant à l'usage de la langue créole réunionnaise et à l'emploi du français. » (Fontaine, 2017 : 255) Ainsi, selon O. Fontaine, les « petits blancs » ont le créole pour langue maternelle dans la majorité des cas et utilisent souvent des « variétés diverses de français régional » (Fontaine, 2017 : 255). Certains ont le français régional pour langue initiale et apprennent le créole simultanément. Les métis ont, quant à eux, du mal à comprendre et à parler le français mais pas autant que les Indiens.

Ainsi, dès les années 70, l'éducation nationale privilégiait un apprentissage exclusif du français à l'école à La Réunion. Le créole n'était donc pas accepté en classe. L'avantage de l'immersion en classe en langue française pour les apprenants était mis en avant à cette période. « La maîtrise du français à l'école, comme vecteur de progrès social, ne s'est pas faite sans erreurs dans les

²⁴ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, pp255-6.

méthodes pédagogiques. » (Fontaine, 2017 : 259) Mais de nombreux chercheurs prônaient déjà les bienfaits de la prise en considération du contexte d'apprentissage selon Lambert, Tupin et Wharton (2005).

En effet, ces derniers tâchent de montrer l'importance de l'utilisation du créole au sein des familles réunionnaises et l'absence de véritable place officielle du point de vue de l'apprentissage et de l'institution avant 2001 :

« Très présente dans la communication familiale réunionnaise, la langue créole baigne les trois années d'acquisition linguistique des enfants et elle joue plus tard un rôle déterminant parmi les groupes adolescents. Aussi, elle mériterait une autre place (ou une autre désignation) que ses « homologues » d'Europe. » (Lambert, Tupin, Wharton, 2005 : 6)

Cependant, les créoles sont considérés comme langues régionales de France et ont une place officielle en 2001. (Lambert, Tupin et Wharton, 2005 : 6)

Etant donné la place réelle qu'occupe le créole à La Réunion, « on adoptera [...] le concept de diglossie, jusqu'à parler de « dysglossie » (Cellier, 1985), pour amplifier la résonance conflictuelle de celui-ci et mettre l'accent sur les dysfonctionnements sociolinguistiques de la société réunionnaise. » (Prudent, Tupin, Wharton, 2005 : 27)

Il faut savoir que rares sont les apprenants créolophones maîtrisant le français dès le plus jeune âge. La plupart du temps, les apprenants mélangent le créole et le français, voire pensent parler français.

C'est ce que nous montre la citation d'Olivier Fontaine dans laquelle il souligne que :

« tous ceux qui vivent à La Réunion goûtent à la langue créole, qu'ils l'utilisent souvent ou pas, car elle fait partie de leur univers quotidien et de leur affect, quand bien même ils s'en défendraient. Ils en prennent d'ailleurs souvent l'accent à leur insu et en utilisent certaines expressions de manière naturelle en parlant Français, persuadés que ce sont des expressions françaises alors que mécaniquement ils les ont empruntées au créole réunionnais. »²⁵

²⁵ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, p264.

Ils ont en réalité créé une interlangue (« Un outil [...] pour définir les systèmes intermédiaires par lesquels passe l'apprenant en langue étrangère [...], concept nodal en psycholinguistique de l'acquisition »²⁶ se rapprochant du français. 76% des apprenants interrogés lors du sondage (que j'ai élaboré et qui a été rempli par les apprenants des différents collèges de l'académie de La Réunion où j'ai enseigné depuis 2014) distribué en début de séquence, ont le créole réunionnais pour L1 (langue initiale ou première langue parlée, mais pas écrite). Le français est donc une L2 non maîtrisée pour ces derniers. Apprendre une langue étrangère représente donc une prise de risque pour eux. Ainsi, ils connaissent déjà la barrière de la langue à cause de leurs difficultés face à l'apprentissage du français ; l'anglais est souvent représenté comme difficulté supplémentaire.

Aujourd'hui, la place du créole dans la société réunionnaise reste importante comme nous le montre la citation suivante :

« Plus de la moitié des natifs de la Réunion parlent uniquement le créole, ce qui en fait de loin la langue régionale la plus utilisée dans les départements d'Outre-mer selon une étude de l'INSEE. Durant l'enfance, huit Réunionnais sur dix ne parlaient que créole. Les Réunionnais ne parlant que français sont peu nombreux (8%) et sont généralement plus jeunes et issus de milieux plus aisés. Le bilinguisme, peu fréquent durant l'enfance [seulement pour 11% des réunionnais interrogés], est pratiqué aujourd'hui par 38 % des Réunionnais âgés de 16 à 64 ans. »²⁷

Ces éléments provenant de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) appuient les éléments de mon sondage concernant la place du créole au sein de la société réunionnaise et son utilisation par les Réunionnais en général. Ainsi, le créole est majoritairement utilisé par les parents et grands-parents des apprenants et reste grandement utilisé par les apprenants interrogés.

Selon l'INSEE, neuf Réunionnais de plus de 50 ans ont le créole pour langue initiale, comme pour 70% des moins de 30 ans. « La langue pratiquée dans le cadre familial

²⁶ Galligani S. (2003) : « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx*, 49 | 2003, 141-152.

²⁷ <http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3377> [consultée le 22/04/18] qui a pour source Etude INSEE "Le créole encore très largement majoritaire"

durant l'enfance était pour 81 % des Réunionnais interrogés le créole seul ²⁸» et 76% des apprenants que j'ai interrogés ont eux aussi le créole réunionnais pour L1. Ceci montre que le créole garde une place significative au sein de la population réunionnaise à la maison durant l'enfance.

Malgré les chiffres énoncés précédemment, la prise en compte de l'identité des apprenants réunionnais a été longue en ce qui concerne le système éducatif français. Même si les lois préconisaient cette prise en compte, la mise en place de cette dernière mit tout de même du temps à être effective. Etant donné la relation linguistique établie entre le créole et le français, il semble nécessaire en classe, de poser le cadre linguistique dans lequel l'apprenant évolue, c'est pourquoi il serait important de mettre en place un sondage concernant les pratiques langagières des apprenants permettant ainsi à l'enseignant de savoir quelle(s) langue(s) est (sont) pratiquée(s) voire maîtrisée(s) par l'apprenant pour pouvoir ensuite s'appuyer sur cette ou ces langue(s) dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, comme nous l'avons énoncé plus haut, le créole a longtemps été un dialecte interdit en classe. Il est donc souvent nécessaire de dédramatiser lorsqu'on aborde la question de la pratique du créole en classe ou tout simplement lorsqu'on parle de vécu linguistique et culturel des apprenants puisque « la situation sociolinguistique est marquée par le contact créole-français et les rapports diglossiques entre ces deux langues ». (Prudent, Tupin, Wharton, 2005 : 19)

Ainsi, selon Larbaut et Tupin, « grâce à l'approche comparative, la sociologie de l'éducation pourrait tirer des enseignements précieux et inédits de l'étude des univers créoles tant ils présentent et relèvent un télescopage des temps, des espaces et des cultures qui donnent à voir une réalité sociale, ou socio-scolaire, imperceptible ailleurs²⁹. » Ces deux chercheurs montrent ici l'importance de la prise en compte du créole dans l'apprentissage grâce à des comparaisons entre le créole et la langue officielle ou langue cible. Ils mettent en avant l'importance de l'étude du contexte dans lequel on enseigne. Ils mettent également en lumière, « la nécessité d'une attitude positive de tous les enseignants à l'égard [du créole], langue initiale [des apprenants réunionnais], de façon à ne pas la dévaloriser pour ceux dont elle reste le médium privilégié. »

²⁸ <http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3377> [consultée le 22/04/18] qui a pour source Etude INSEE "Le créole encore très largement majoritaire"

²⁹ Larbaut C. & Tupin F. (2003), « L'école à l'île de la Réunion : état des lieux », *École et éducation*. Univers créoles 3

(Larbaut et Tupin : 2003) Ainsi, l'importance de la valorisation de la langue initiale est ici soulignée par Larbaut et Tupin. Ils expliquent donc l'importance d'une prise en compte du créole réunionnais et qualifie cette prise en compte d'« enjeu de tolérance, de pragmatisme et d'ouverture ». (Larbaut et Tupin : 2003)

Pourquoi devrait-on valoriser la langue initiale ? Dans quel but ? Quels en seraient les atouts ? En quoi cette prise en compte serait-elle une ouverture ? C'est un point dont je parlerai plus loin dans l'un de mes chapitres.

On peut s'interroger et se demander alors comment le système éducatif traite-t-il de la diversité culturelle et linguistique.

Camilleri C. s'interroge et demande « comment instituer (ou co-construire) du commun à travers l'altérité, la différence, de façon à les surmonter sans les évacuer ? »³⁰

Comment instituer du commun dans un contexte marqué par une diversité culturelle croissante ?

« Le système éducatif réunionnais est un modèle transféré de Métropole sans adaptation particulière au contexte régional³¹ ». Néanmoins, les institutions proposent des solutions dans les différents programmes, mais ces dernières mettent du temps à prendre place dans le système éducatif.

➤ **Les apports :**

La Réunion est un espace pluriculturel où un peuple issu d'origines diverses (Europe, Madagascar, Afrique, Inde, Chine etc...) se côtoie et s'ouvre plus ou moins aux différentes cultures présentes afin de former un seul et même espace, une seule et même culture *Kréol*. Qui plus est, La Réunion est plus ou moins ouverte à l'influence de la Métropole et de la culture occidentale.

La Réunion est aussi un espace multilingue où plusieurs langues cohabitent. Une certaine hiérarchisation des langues existe puisque le français reste la langue officielle et le

³⁰ Camilleri C. (1989) : La communication dans la perspective interculturelle, dans Camilleri C. et M. Cohen Emerique (dir), *Chocs de culture : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, Le harmattan.

³¹ Prudent L.F, Tupin F. et Wharton S. (2005) : *Du Plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Peter Lang : Berne

créole a mis du temps avant d'être accepté en tant que langue régionale, les représentations de cette langue ne sont donc pas très positives. La Réunion devrait être dotée de nombreux avantages sur le plan linguistique et principalement concernant le plurilinguisme et ses apports. Mais des difficultés persistent sur le plan linguistique.

➤ **Les limites :**

Le système éducatif réunionnais est encore basé sur le modèle métropolitain malgré la forte diversité culturelle et les difficultés des apprenants réunionnais à maîtriser la langue officielle. On peut donc se demander à quelles difficultés ces apprenants doivent faire face lorsqu'ils sont en phase d'apprentissage d'une langue étrangère. Quels sont les atouts et limites d'un apprentissage plurilingue ?

Ceci montre la nécessité d'étudier le cadre institutionnel, on peut se demander ce qui est mis en place au niveau institutionnel afin de faire progresser nos apprenants en langues à La Réunion, ce qui nous amène à notre deuxième partie.

II. LE CADRE INSTITUTIONNEL

A. L'apprentissage phonologique à travers les référentiels institutionnels : apports et limites

Les référentiels institutionnels mettent en avant la perspective actionnelle, cette dernière :

« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 : 15).

Les mots clés sont la proaction, les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et l'approche par les compétences. De plus, la linguistique d'obédience pragmatique sert à la communication et est utilisée en contexte, l'aspect culturel est aussi mis en avant.

Nous allons donc analyser ici les différents référentiels tels que le CERCL, le portfolio, le socle commun, les textes officiels des nouveaux programmes de collège cycle 3 et 4 qui mettent en avant l'apprentissage phonologique à travers différentes activités langagières et les savoirs nécessaires à l'accomplissement de ces activités.

1. Le CECRL et l'apprentissage phonologique :

Tout d'abord, il serait judicieux de définir ce qu'est le CECRL :

« Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.³²»

Il semble important de commencer par le CECRL puisqu'il donne un point de départ voire même une ligne directrice à l'apprentissage des différentes langues. Ainsi, l'usage et l'apprentissage d'une langue étrangère ont des caractéristiques communes comme indiqué dans le CECRL. Parmi ces caractéristiques figurent des compétences ou « ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »³³. Ces compétences peuvent être générales, c'est-à-dire qui « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières ». D'autres caractéristiques sont importantes telles qu'un contexte qui « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation [...] dans laquelle s'inscrivent les actes de communication », des activités langagières qui « impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, [...], pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche ». Mais également un processus langagier qui « renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral », un domaine qui « [désigne] de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux ». Mais aussi, des stratégies ou « agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » et une tâche ou en d'autres termes « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre,

³² <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>
[consultée le 3/06/18]

³³ Le CECRL p15-16 https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[consultée le 9/06/18]

d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001 : 15-16). Ainsi, ces différentes caractéristiques aident l'apprenant à utiliser une nouvelle langue et à réutiliser ces stratégies d'une langue à l'autre, ainsi il décloisonne son apprentissage.

En outre, certaines de ses caractéristiques peuvent se subdiviser en différents points importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, les compétences de l'apprenant dans un contexte d'apprentissage comprennent par exemple ses savoirs, savoir-être, savoir-faire et également savoir-apprendre qui regroupe les trois éléments mentionnés avant.

Ainsi, les savoirs ou « connaissances déclaratives sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). » Par exemple, les connaissances empiriques en d'autres termes de la vie quotidienne de l'apprenant tel que ses modes de communication, ses différents accents, le rythme de sa langue semblent être une aide dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les savoir-faire ou les « habiletés [...] relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution » (CECRL, 2001 : 17-18). Des liens peuvent être créés d'une langue à l'autre comme nous montre la citation suivante :

« Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes). »³⁴

Le CECRL met ici en avant les avantages des savoir-faire des apprenants d'un point de vue phonologique. En effet, leurs habiletés dans une langue peuvent leur être utiles pour mieux appréhender une autre langue en ce qui concerne les phonèmes par exemple. Ainsi, leur capacité à prononcer un son semble être transférable d'une langue à l'autre.

Les savoir-être sont « à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des

³⁴ Le CECRL p17 https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[consultée le 9/06/18]

autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. » (CERCL, 2001 : 17)

Les savoir-être sont donc importants lors de l'interaction orale. Il est nécessaire de prendre la parole en cours de langue et d'être à l'aise lors d'une interaction orale. Un des éléments de mon questionnaire reprend également cette idée.

Les savoir-apprendre « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. ». En d'autres termes, savoir-apprendre signifie « savoir/être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CERCL, 2001 : 17). Ce point est important pour permettre à l'apprenant de s'ouvrir à une autre langue et de nouvelles connaissances.

Le CECRL nous permet donc d'établir les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre afin de dresser la liste des compétences de l'apprenant pour l'amener à mieux maîtriser une autre langue.

Le CECRL met également en avant les différentes compétences dites de communication : la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La compétence linguistique « est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. » (CECRL, 2001 : 17)

L'élément qui va nous intéresser davantage lors de cette étude est bien évidemment la phonétique et la phonologie, les savoirs et savoir-faire qui y sont associés.

Sont pris en considération ici, du point de vue langagier, « l'étendue et la qualité des connaissances, [...] l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances [...] et leur accessibilité. » (CECRL, 2001 : 17-18)

En ce qui concerne la phonétique, on peut parler de « distinctions phonétiques » (CECRL, 2001 : 17) qui est donc la distinction des phonèmes, le rythme et l'intonation de la langue ; « les réseaux associatifs » (CECRL, 2001 : 17), les activités ludiques ou la kinesthésie pour la mémorisation ; « [l'] activation, [le] rappel et [la] disponibilité » pour l'accessibilité des connaissances (CECRL, 2001 : 18).

« Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). » (CECRL, 2001 : 18).

Il serait judicieux lors de ma séquence de rendre « conscient et explicitable », les connaissances des apprenants concernant le système phonétique de leur langue initiale et celui de l'anglais.

La compétence sociolinguistique « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. » En d'autres termes, cette compétence englobe « les normes sociales » qu'un individu doit connaître afin de mieux appréhender une autre langue et une autre culture (CECRL, 2001 : 18). Cette dimension est importante puisqu'elle prend en compte les éléments sociaux et culturels d'une langue et de son utilisation. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il semble nécessaire de prendre en compte la ou les langues des apprenants (que ce soit une langue officielle ou régionale), le tout est de partir de la langue initiale des apprenants, d'où l'importance du sondage concernant les pratiques langagières des apprenants.

La compétence pragmatique « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. » (CECRL, 2001 : 18)

Cette compétence met en avant la capacité des apprenants à être cohérent lors de leur discours.

La compétence pragmatique comporte donc trois sous-compétences : les compétences discursive, fonctionnelle et de conception schématique. Selon le CECRL, la première « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. » La deuxième « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières ». « La compétence fonctionnelle comprend aussi la capacité à utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux. »

Selon le CECRL (2001 : 96), la compétence discursive recouvre :

- « la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes
- la capacité à les maîtriser en termes de thème/rhème, d'information donnée/information nouvelle, d'enchaînement « naturel », de cause/conséquence
- la capacité de gérer et de structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, d'organisation logique, de style et de registre, d'efficacité rhétorique, de principe coopératif. »

La compétence discursive met en avant différents aspects tels que la souplesse, les tours de parole, le développement thématique, la cohérence et la cohésion.

Un apprenant de niveau A2 doit être capable :

- « d'adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée et de développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments. »
- « utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation et de commencer, de poursuivre et de clore une conversation simple en face à face et d'attirer l'attention. »
- « de raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs. »
- « d'utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points, de relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

« La compétence conversationnelle ne se réduit pas à savoir quelles formes linguistiques expriment quelles fonctions particulières (micro-fonctions). Les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale. Les locuteurs compétents ont une compréhension de la démarche et des capacités en jeu. Une macro-fonction se caractérise par sa structure interactionnelle. Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale (schèmes). » (CECRL, 2001 : 98)

L'apprenant de niveau A2 est capable de :

- « de se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents. De construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents. »

De plus, le CECRL met en lumière plusieurs activités langagières « pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation) » (CECRL, 2001 : 18)

Ainsi, parmi ces activités langagières figurent : la compréhension/réception écrite et orale, l'expression/production écrite et orale en continu et l'interaction orale.

Le CECRL met en avant la dimension sociolinguistique et les variations de la langue. On est ici dans la linguistique pragmatique.

Selon le CECRL, la compétence linguistique :

- « suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire*
- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)*
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)*
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)*
- la prosodie ou phonétique de la phrase :*
 - accentuation et rythme de la phrase*
 - intonation »³⁵*

Le CECRL met donc bien en avant l'importance de la dimension phonétique de l'anglais. En d'autres termes, la prononciation autrement dit, les phonèmes et leur mode articulaire ; le rythme de mot mais également celui de la phrase ainsi que l'intonation des phrases interrogatives mais également affirmatives et négatives, doivent être étudiés.

Outre cela, l'apprenant devra être doté de certaines compétences comme nous le montre la citation suivante provenant du CECRL (2001 : 91-2) :

³⁵ Le CECRL p91-2 https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[consultée le 15/01/18]

« LES COMPÉTENCES DE L'UTILISATEUR/APPRENANT :

- réduction phonétique
- réduction vocalique
- formes faibles et fortes
- assimilation
- élision »

La réduction phonétique fait référence à l'intensité dans la prononciation d'un phonème qui fait de lui une voyelle forte ou une voyelle faible. Par exemple, le /a:/ de *guards* sera considéré comme une voyelle forte alors que le /ə/ de *Windsor* sera considéré comme une voyelle faible. Mes apprenants, par exemple, prononcent intensément le /a:/ de *guitar* et non le /i/.

La réduction vocalique, fait quant à elle, référence à « une voyelle [qui] change de timbre en perdant son accent (affaiblissement, réduction accentuelle), on dit qu'elle est réduite (angl. *Reduced*). Ex : *courage* /'kʌrɪdʒ/, *courageous* /kə'reɪdʒəs/»³⁶ (Watbled, 2005 : 94). Par exemple, le mot *Minster* perd son accent lorsqu'il devient composé, comme dans *Westminster Abbey*, réduction mise en place par mes apprenants dans la prononciation de ce monument.

Les formes fortes et les formes faibles font référence à l'accent tonique. Selon Watbled (2006 : 102), « on observe que, une fois assemblés dans le discours, les mots ne conservent pas tous leur intégrité accentuelle individuelle. » Ainsi, les mots outils, tels que les auxiliaires, les articles, les prépositions, les pronoms personnels et possessifs ainsi que certains quantifieurs perdent tout accent et sont par conséquent prononcés avec leur forme faible. Watbled (2006), donne l'exemple suivant: *Jennifer made a list of the things to be taken*. Je donnerai l'exemple de la question utilisée par mes apprenants : *What can we do in London?*

L'assimilation consiste en un déplacement du point d'articulation dans certains contextes. « Avant une fricative (inter)dentale la prononciation devient dentale. Ex : *eighth* / ertθ / » (Watbled, 2006 : 35).

Selon Alain Diana, l'élision ou l'effacement de certains sons lorsque ces derniers se suivent permettent une certaine fluidité dans le discours. « On peut prendre comme exemple *she asked him* où l'élision de /k/ et de /h/ (/ʃi a:s(k)t (h)ɪm/) permet une économie d'énergie et favorise

³⁶ Watbled J.F. (2006) : *La prononciation de l'anglais*, Armand Colin, Barcelone.

l'élocution »³⁷ (Diana A., 2010).

Le CECRL est divisé en six niveaux de compétence, d'A1 à C2, sachant qu'au collège, le niveau des apprenants est en général compris en A1 et A2 selon la classification du CECRL :

Ainsi, « un cadre de référence en six niveaux :

- *Le Niveau introductif ou découverte (Breakthrough) [...] (A1)*
- *Le Niveau intermédiaire ou de survie (Waystage)[...] (A2)*
- *Le Niveau seuil (Threshold)[...] (B1)*
- *Le Niveau avancé (Vantage) ou utilisateur indépendant[...] (B2)*
- *Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective [...] (C1)*
- *La Maîtrise (Trim : « maîtrise globale » ; Wilkins : « compétence opérationnelle globale ») [...] (C2) » (CECRL, 2001 : 24-5)*

Les apprenants de 6ème et de 5ème que j'ai évalués ont un niveau supposément compris entre le niveau introductif et intermédiaire voire seuil pour certains. Leur maîtrise phonologique correspondra donc à celle du niveau A1 voire A2 :

« A2 :

La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. »

« A1 :

La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur. »

³⁷ Diana A., « La phonétique dans l'enseignement de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines : enjeux et priorités », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX N° 3 | 2010, 10-21.

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Tableau provenant du CECRL.

Si je devais citer une production de niveau A1 de mes apprenants, nous aurions l'oubli du /h/ et l'absence de diphtongue lors de la prononciation du mot *hello* /elə æwa:rjə wæt yu:r nem/. Les apprenants de niveau A1 ont aussi tendance à appuyer sur toutes les syllabes.

2. Le socle commun et l'apprentissage phonologique :

Le Domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétence et de culture décrit lui aussi ce qui est attendu en langue étrangère à l'oral.

« Pour chacune de ces langues [étrangères ou régionales], [l'apprenant] comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. ³⁸»

Le socle commun souligne l'importance de l'interaction orale au travers de dialogues ou de conversations autour de sujets connus.

³⁸ Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, BO du 23 avril 2015 p3

Le socle commun précise quels champs seront étudiés en classe de langues comme le montre la citation suivante, provenant du cycle 3, du domaine 1, les langages pour penser et communiquer :

« L'enseignement des langues étrangères et régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue ».

Tout comme le CECRL, il met en avant l'idée de cohérence et ajoute un point essentiel qui est l'adaptation à une situation donnée :

« Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...). »
(Socle Commun, 2013 : 3)

Le socle commun met également en lumière le système phonétique de la langue cible ainsi que les éléments culturels clés de cette même langue.

3. Les référentiels officiels et l'apprentissage phonologique

Les référentiels officiels de 2005 et de 2015 mettent en avant les éléments à aborder sur le plan phonologique en langues vivantes.

Le Bulletin Officiel du 25 août 2005 met en lumière de nombreux points sur le plan phonologique et surtout certaines difficultés des apprenants.

Ainsi, l'une des difficultés de compréhension/réception orale des apprenants reste la segmentation des mots en différentes syllabes :

« La segmentation syllabique de la chaîne parlée française s’oppose au caractère accentuel de la chaîne parlée anglaise dans laquelle les phénomènes de réduction peuvent poser des problèmes de compréhension. ³⁹»

En d’autres termes, certains apprenants ont encore des difficultés à repérer les mots clés dans une phrase et à discerner un mot d’un autre. Des stratégies peuvent bien évidemment être mises en place. Par exemple, il est judicieux de « cultiver chez les élèves une attitude d’écoute, d’entraîner leur oreille à segmenter correctement la chaîne du discours pour éviter les confusions de sens. » (Bulletin Officiel : 2005). Ainsi, des activités de compréhension orale sont préconisées en classe de langue, une fois les stratégies de repérages lors de l’écoute, étudiées et comprises. La phonologie a donc une place importante lors d’activités de compréhension orale. Ainsi, « en compréhension, il faut les aider à repérer la manière dont les éléments sonores de la langue (mélodie, accents, phonèmes...) s’organisent pour contribuer à l’émergence d’un message. » (Bulletin Officiel : 2005)

De plus, la phonologie a une place prédominante en ce qui concerne la production orale. Ainsi, « l’alignement de mots sans distinction prosodique ne peut être considéré comme un énoncé recevable. » (Bulletin Officiel : 2005). Le contenu du message ainsi que la forme utilisée doivent être cohérents afin de véhiculer le bon message.

De même, « le schéma accentuel du mot est immuable et doit à ce titre être appris pour chaque mot nouveau. Un accent mal placé peut déformer totalement un message, voire le rendre inintelligible. » (Bulletin Officiel : 2005) L’importance de l’accent de mots est ici mis en avant. Les apprenants doivent donc être capables de placer l’accent d’un mot, de reconnaître une syllabe accentuée et une syllabe non accentuée et de reconnaître les régularités liées à l’accent de mots. Le déplacement d’un accent peut rendre un message peu voire non compréhensible.

Le schéma accentuel de la phrase est tout aussi important que celui du mot si ce n’est plus puisqu’il « reflète la construction de relations entre termes et est la conséquence de choix notionnels. L’alternance entre temps forts et temps faibles (syllabes accentuées et non accentuées) est un élément essentiel de la construction du sens. » (Bulletin Officiel : 2005).

Etant donné que l’accent de la phrase joue un rôle primordial dans l’élaboration du sens, « une prise de conscience du phénomène de réduction vocalique et de son rôle dans le rythme de

³⁹ Bulletin Officiel du 25/08/2005

l'anglais doit permettre de prévenir de nombreuses erreurs. » (Bulletin Officiel : 2005)

L'intonation a elle aussi une place importante dans la communication et la délivrance du message, comme nous le montre la citation suivante provenant du Bulletin Officiel de 2005 :

« Les élèves seront entraînés à recourir à deux schémas intonatifs principaux :

- Un schéma descendant : ton de l'objectivité, de l'assertion, de l'affirmation neutre, des listes fermées...
- Un schéma montant : caractère ouvert, idée d'inachèvement, ton amical... »

La prononciation ou réalisation des phonèmes joue, elle aussi, un rôle important dans la communication et une prononciation incorrecte peut rendre un message inintelligible. C'est ce que nous montre la citation suivante : « une attention particulière sera accordée au repérage et à la production des phonèmes dont une réalisation erronée peut entraver la communication. [...] »

- La longueur et la qualité des sons vocaliques, surtout dans le cas de l'existence de paires minimales.
- Le « h » » (Bulletin Officiel : 2005)

La musicalité de l'anglais doit être constatée par les apprenants, lors d'activités ludiques par exemple, afin que ces derniers s'approprient le système phonologique anglais :

« De façon générale, il convient de sensibiliser les élèves à la musique spécifique de l'anglais. En faisant travailler la production comme une leçon de chant, on les aidera à s'approprier cette musique. En effet, il ne s'agit pas de transformer la réflexion phonologique en l'élaboration de règles fastidieuses, mais de donner les moyens de mettre au point des stratégies à partir des régularités constatés. » (Bulletin Officiel : 2005)

De surcroît, le Bulletin Officiel du 26 Novembre 2015 met en avant la dimension phonologique pour le cycle 3 en langues vivantes (étrangères ou régionales), différentes étapes sont nécessaires telles que : « reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons,

l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque langue. »⁴⁰

En ce qui concerne les phonèmes, il est important que les apprenants soient capables de : « percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue⁴¹. »

Pour l'accent et le rythme, il est nécessaire de « percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier ; repérer et respecter l'accent tonique. »⁴²

En ce qui concerne l'intonation, les apprenants doivent pouvoir : « percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés ». ⁴³

Les nouveaux programmes de collège au Cycle 4 nous apportent par ailleurs des éléments supplémentaires concernant les différentes activités langagières, on se focalisera sur celles utilisées lors de ma séquence, c'est-à-dire la compréhension/réception orale, la production orale en continu et l'interaction. Les citations suivantes provenant du Bulletin Officiel du 26 Novembre 2015 nous montrent ce qui est attendu des apprenants de cycle 4 pour les différentes Activités de Communication Langagières choisies.

En compréhension orale/réception orale, les apprenants devront maîtriser des stratégies c'est-à-dire « un ensemble de méthodes rationnelles, conscientes et transférables » (Bailly, 1998), de repérages, de mise en relation de documents et d'éléments linguistiques voire extralinguistiques afin de comprendre le sujet principal d'un document audio ainsi que les détails. Lors de l'écoute, les apprenants de cycle 4 (Bulletin Officiel, 2015) doivent être capables de :

- *« Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.*
- *Se familiariser aux réalités sonores de la langue, et s'entraîner à la mémorisation.*
- *Repérer des indices pertinents, extralinguistiques ou linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message.*

⁴⁰ BO du 26/11/2015 p. 135-6

⁴¹ BO du 26/11/2015 p. 135-6

⁴² BO du 26/11/2015 p. 135-6

⁴³ BO du 26/11/2015 p. 135-6

- *Savoir lire des documents vidéo et savoir mettre en relation images et documents sonores. »*

Lors de la production orale en continu, les apprenants doivent réutiliser le lexique, les points de grammaire vus en contexte et les éléments culturels étudiés en classe en adoptant des stratégies langagières, telle que l'utilisation de périphrases, de synonymes afin d'exprimer l'idée que l'on veut transmettre. Les apprenants doivent bien évidemment ajuster son discours à la situation d'énonciation et être cohérent et correct d'un point de vue phonologique. Selon le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, ils doivent donc être capables de :

- *« Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral sur des sujets variés.*
- *Développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une prise de parole, s'autocorriger et reformuler pour se faire comprendre.*
- *Respecter un registre et un niveau de langue.*
- *Mettre en voix son discours par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquates.*
- *Prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter. »*

Lors de l'interaction orale, les apprenants doivent s'aider des stratégies de compréhension/réception orale afin de réceptionner le message de l'interlocuteur et d'y répondre correctement et de manière cohérente. Les apprenants doivent être capables de (Bulletin Officiel, 2015) :

- *« Développer des stratégies de compréhension orale en repérant des indices extralinguistiques ou linguistiques et en élaborant un discours commun.*
- *Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent. »*

En ce qui concerne la dimension phonologique, les nouveaux programmes de collège préconisent que les apprenants réalisent qu'il existe des invariances phonémiques permettant de mieux appréhender la langue orale, mais aussi des syllabes fortes et des syllabes faibles, une

intonation montante ou descendante permettant de véhiculer le message voulu. Le but étant de rendre le discours des apprenants le plus fluide et le plus intelligible possible, comme nous le montre la citation suivante provenant elle aussi du Bulletin Officiel de novembre 2015 concernant le cycle 4 :

- *« Prendre conscience des régularités de la langue orale.*
- *Prendre conscience des variations phoniques et phonologiques dans les usages d'une même langue.*
- *Viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale : ne pas viser « l'accent natif » »*

Il nous faut nous pencher aussi sur le plurilinguisme.

B. Le plurilinguisme au niveau institutionnel

Différents référentiels soulignent les apports du plurilinguisme, tels que le CECRL, le socle commun, le portfolio Européen des langues, les nouveaux programmes, mais également le CARAP.

Ainsi, le plurilinguisme fait référence à un apprenant qui « peut utiliser plusieurs langues »⁴⁴. Selon le Conseil de l'Europe, en 2001, le multilinguisme fait quant à lui référence à la « coexistence de plusieurs langues dans une communauté donnée ». (Y. Rolland, 2011: 48)

Kramersch, quant à elle, donne une définition plutôt large de l'être plurilingue, regroupant tout individu qui utiliserait plus d'une langue dans la vie de tous les jours, comme explicité dans le paragraphe suivant : *“Under multilingual subject, I include people who use more than one language in everyday life, whether they are learning a foreign or second language in school, or speaking two or more languages in daily transactions, or writing and publishing in a language that is not the one they grew up with.”*⁴⁵ (Kramersch, 2009: 17)

Jessner et Herdina, quant à elles, parlent de plurilinguisme en tant que norme, comme stipulé par ce paragraphe: *“Multilingualism therefore must not only be accepted as the linguistic norm, it must also be realised that it is closely linked to the concepts of personal identity, ethnicity and multiculturalism.”*⁴⁶ (Herdina et Jessner, 2002: 1)

1. Le CECRL et le plurilinguisme

Tout d'abord, le CECRL met en avant les objectifs du plurilinguisme et ses effets bénéfiques. Il met en lumière les différents savoirs et savoir-être des apprenants.

Ainsi, les savoirs ou « connaissances déclaratives sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). » (CERCL, 2001) Les savoirs plurilingues de l'apprenant peuvent

⁴⁴ Rolland Y. (2011) : *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactiques des langues ?*, Paris : Belin

⁴⁵ Kramersch C. (2009) : *The Multilingual Subject*, Oxford University Press

⁴⁶ Herdina P. et Jessner U. (2002) : *A Dynamic Model of Multilingualism : Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters

l'aider à percevoir les différences culturelles et sociales d'une langue et d'une culture étrangères.

Qui plus est, « [l'] organisation et [l'] accessibilité [des connaissances] varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). » (CECRL, 2001 : 18)

Les savoirs et savoir-être des apprenants peuvent donc évoluer de manière positive ou non, dépendamment des expériences auxquelles ils sont confrontés et pour les apprenants plurilingues, une variable supplémentaire est à prendre en compte, celle de la compétence plurilingue.

La compétence plurilingue peut être citée ici et est provisoirement définie par Coste « comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire.⁴⁷ » Un répertoire étant « l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. »⁴⁸

La compétence plurilingue est également définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ». ⁴⁹

⁴⁷ Coste, 2001 : Acte du Séminaire, L'enseignement des langues vivantes : perspectives » <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>

⁴⁸ Coste, 2001 : Acte du Séminaire, L'enseignement des langues vivantes : perspectives » <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>

⁴⁹ Coste D., Moore D. et Zarate G., 2009 : Compétence plurilingue et plurielle, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques. https://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

Les savoir-être sont tout aussi importants en ce qui concerne le plurilinguisme. Ils sont tributaires du caractère de l'apprenant, mais peuvent cependant varier comme nous le montre la citation suivante, provenant du CECRL (2001) :

« Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. » (CECRL, 2001 : 17)

Précisons-le, l'acculturation est « un processus d'adaptation à une nouvelle culture » (Brown, 1980, cité par Y. Rolland, 2007). Selon M-F Nancy Combes (2005), l'acculturation est « un processus d'intégration d'un individu dans un système culturel différent de son système d'origine, sans pour autant qu'il y ait abandon de sa culture d'origine ». En d'autres termes, l'individu accepte et s'ouvre à la culture du pays dans lequel il vit, sans abandonner, ni tirer un trait sur ses origines et sa culture initiale.

Même s'ils sont loin d'être simples à appréhender, ces savoir-être sont à prendre en considération lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et font partie des compétences individuelles déjà acquis ou à acquérir par les apprenants.

2. Le socle commun et le plurilinguisme

Le Domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétence et de culture décrit lui aussi ce qui est attendu en langue étrangère à l'oral :

« Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale.

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. »⁵⁰

⁵⁰ Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, BO du 23 avril 2015 p3

On constate ici la prise en compte du profil plurilingue des apprenants ainsi que de leur langue initiale dans le socle commun.

Le socle commun met aussi en avant le passage d'une langue à l'autre, comme nous le montre la citation suivante :

« les élèves sont amenés à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de communication et de l'information (images, sons, supports numériques) [...]. L'interdisciplinarité favorise cette souplesse et cette adaptabilité, à condition qu'elle ne soit pas source de confusion, mais bien plutôt d'échanges et de confrontation de points de vue différents. »
(Socle commun, cycle 4, 2015 : 3)

3. Les textes officiels et le plurilinguisme :

Les nouveaux programmes de collège au cycle 4 mettent eux aussi en avant l'importance du plurilinguisme et ses apports comme nous le montre la citation suivante :

« Dans la même perspective, les élèves sont amenés à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de la communication et de l'information (images, sons, supports numériques...). » (BO, 2015 : cycle 4 volet 1)

« La caractéristique première des langues humaines est leur caractère naturel, c'est à dire, leur absence de conception spécifique et consciente, au contraire des langages artificiels ou formels. »⁵¹

⁵¹http://www.academia.edu/2419751/Le_concept_de_langue_naturelle_et_le_mythe_de_la_diversit%C3%A9_des_langues

Les nouveaux programmes mettent, quant à eux, en avant l'utilité du passage d'une langue à l'autre et de l'utilisation par exemple, de la langue initiale et de la kinesthésie qui « concerne la sensation de mouvement des parties du corps mais aussi les émotions ressenties » (J-P Narcy, 1990, repris par Y. Rolland, 2007).

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur l'importance de la langue initiale qui reste une ressource essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme nous le montre la citation suivante :

« Les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive. » (BO, 2015 : cycle 4)

Les apprenants doivent, à ce stade, procéder à une réflexion sur la langue initiale, sur sa structure, son utilité, sa phonologie et pourquoi pas en la comparant à la langue cible, qui est ici l'anglais. Les enseignants sont invités à amener leurs apprenants sur la piste de réflexion en partant de ce que les apprenants connaissent, leur langue initiale, pour aller vers l'inconnu, la langue cible.

Les nouveaux programmes de collège invitent aussi les enseignants à faire « découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale » aux apprenants afin d'amener ces derniers à certains savoirs tels que savoir :

- *« Percevoir les spécificités culturelles des pays et des régions de la langue étudiée en dépassant la vision figée et schématique des stéréotypes et des clichés.*
- *Mobiliser des références culturelles pour interpréter les éléments d'un message, d'un texte, d'un document sonore.*
- *Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire des personnages réels ou imaginaires, raconter. »* (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3)

L'objectif est ici d'amener les apprenants à s'ouvrir à d'autres cultures afin d'effacer certains a priori, de mieux faire comprendre les messages en langues étrangères et de mieux parler d'une culture étrangère.

Les nouveaux programmes du cycle 4 proposent quatre thèmes culturels tels que les « langages », « école et société », « voyages et migrations » et « rencontres avec d'autres cultures » (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3).

Ces quatre thèmes communs aux langues permettent de décroiser l'apprentissage des langues voire même des disciplines puisque ce sont des thèmes larges qui peuvent englober plusieurs éléments culturels et permettent quelques pistes d'exploitation.

Le but de l'utilisation de ces thèmes culturels est « de sensibiliser et d'ouvrir les élèves à la culture des autres, de leur apprendre à décoder et mettre en perspective des éléments de culture réciproques pour progressivement se projeter dans une dynamique de mobilité » (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3)

Les nouveaux programmes de collège ont pour ambition d'amener les apprenants à s'ouvrir aux autres langues mais également à la diversité culturelle.

En effet, l'objectif visé est de créer des liens entre les langues de l'école et celles de la maison en suivant une méthode réflexive comme le justifie la citation suivante :

« Mettre en relation la classe et le monde hors de la classe, en développant des méthodes d'observation pour comprendre les points de vue et les visions différentes du monde : modes de vie, traditions et histoire, expressions artistiques, présence des langues dans l'environnement proche et dans les parcours familiaux. » (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3)

Il est aussi demandé à l'apprenant de « prendre de la distance par rapport à ses propres références, [de] dépasser les stéréotypes ».

L'enseignant devra amener l'apprenant à « découvrir l'imaginaire d'autres cultures » en « [explicitant] les caractéristiques de sa propre culture et celles de la langue apprise ». Il faudra les amener à « percevoir la diversité et la variation interne à toute culture, [à] restituer une expérience en tenant compte de la culture de l'interlocuteur ». L'enseignant devra « repérer des sources d'incompréhension, de conflits culturels, chercher à les résoudre par un apport d'information et de connaissances, [afin que l'apprenant soit] averti de l'importance de la diversité linguistique et culturelle pour l'avenir (le sien et celui d'autres). » (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3).

Les nouveaux programmes de collège préconisent également de « comparer les systèmes linguistiques dont le français et les langues anciennes, [de] réfléchir sur la production du vocabulaire et le sens des mots, [d'] aborder l'histoire des langues » et de « construire des stratégies d'apprentissage communes aux diverses langues étudiées. »⁵²

Les nouveaux programmes de collège des cycles 3 et surtout 4 accentuent l'importance des « contacts entre les langues » (Bulletin Officiel 11 du 26 novembre 2015). En effet, l'objectif est « d'aller dans le sens d'une éducation langagière globale. »

Ainsi, une réflexion sur la langue ou du moins sur les langues de l'apprenant et les « langues entre elles », « [contribue] à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. »

Selon les nouveaux programmes de collège, le fait de s'appuyer sur les langues connues permet à l'apprenant de se baser sur ses compétences plurilingues et de devenir plus autonome. Ainsi, en comparant le système linguistique de la langue initiale et celle de la langue cible « (souligner les proximités et les différences), [en mobilisant] les compétences et connaissances linguistiques acquises dans d'autres langues (familiales, régionales) » l'apprenant peut améliorer ses capacités en langue « en s'appuyant sur les stratégies mises en œuvre, développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres [...] pour mobiliser, mettre en relation et utiliser les acquis en langues. »

Après avoir étudié la manifestation du plurilinguisme dans les textes officiels, nous allons analyser ce point au sein du CARAP.

4. Le CARAP et le plurilinguisme

Le CARAP (le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) propose des pistes d'exploitation pour l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue, comme par exemple, l'« Eveil aux langues, [l'] Intercompréhension entre les langues parentes, [la] Didactique intégrée, [et les] Approches interculturelles⁵³ ». Ces activités « incluent plusieurs

⁵² http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

⁵³ <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. ». (CARAP, 2011)

Les Approches plurielles des langues et des cultures sont donc définies comme « des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. » (CARAP, 2011).

Il semble donc important de définir ces quatre « approches plurielles » qui ont vu le jour au cours des trente dernières années grâce à l'évolution de la didactique des langues (CARAP, 2011):

Lors de projets européens, la définition suivante a été donnée en ce qui concerne l'éveil aux langues : « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». (CARAP, 2011) En d'autres termes, l'éveil aux langues représente toute exploitation d'une langue, autre que celles qui sont enseignées mais pas seulement. Ainsi, « elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. » (CARAP, 2011) L'éveil aux langues peut donc inclure la prise en considération de la langue initiale de l'apprenant, ou celle du contexte de socialisation, si elle est différente, mais également la ou les langues de l'école.

L'« intercompréhension entre les langues parentes » fait référence à « un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille. » L'objectif est donc de mettre en relation deux langues qui ont des similitudes, d'ordre linguistique par exemple, et de montrer les aspects bénéfiques de cette ressemblance. Ainsi, « les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. » (CARAP, 2011)

Christian Ollivier nous précise dans sa formation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans les programmes de l'école primaire :

« Les premiers projets – et leurs héritiers – visaient/visent un apprentissage décloisonné des langues puisqu'il s'agit d'apprendre simultanément à comprendre plusieurs langues génétiquement proches. Cette approche didactique s'appuie sur les stratégies d'apprentissage de même que sur les connaissances et compétences linguistiques, langagières et culturelles des

apprenants pour aborder de nouvelles langues. L'évolution actuelle de la didactique de l'intercompréhension se transcrit par des projets qui favorisent les interactions plurilingues (Ollivier, 2013 ; Ollivier & Strasser, 2013) et placent les apprenants dans des situations de communication dans lesquelles les sujets utilisent des langues différentes et comprennent celles activées par leurs interlocuteurs. Ces projets visent le développement d'une réelle compétence de communication plurilingue et pluri/interculturelle. »

Ainsi, l'intercompréhension permettrait de comprendre plusieurs langues en simultanément, de faire des liens entre ces langues et de constater les avantages de ses passages d'une langue à l'autre. Par conséquent, grâce aux ressemblances, on va favoriser l'accès aux sons étrangers tant en compréhension qu'en expression.

La « didactique intégrée des langues » a pour objectif d' « aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (CARAP, 2011). On part donc du « connu », de la langue initiale ou « langues d'origine des élèves » voire de la « langue de scolarisation » pour aller vers l'inconnu ou « le moins connu », c'est-à-dire la langue officielle dans certains contextes, ou la langue cible, langue étrangère. « On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont "travaillées" en même temps. » (CARAP, 2011)

En résumé, les approches plurielles se basent sur « l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures. » (CARAP, 2011). En effet, le CECRL décrit la compétence plurilingue et pluriculturelle ou « interculturelle » de telle sorte que l'on ne peut les accepter que dans leur globalité. En effet, elle ne représente pas « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. »

Ces approches ont également pour objectif de développer un certain nombre « de savoirs, savoir-faire et savoir être » comme nous le montre le CARAP (2011) :

- « concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du «trans»: «translinguistique», «trans-culturel»);
- permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou

culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'«inter»: «inter-linguistique», «inter-culturel»).

Selon le CARAP, les approches culturelles sont donc considérées comme des « outils d'articulation indispensables de tous les efforts didactiques visant à faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et interculturelle des individus apprenants. » Ces approches sont donc en faveur de la prise en considération « de toutes les compétences langagières et culturelles « déjà là », d'origine scolaire ou non. » »

Les descripteurs du CARAP s'adressent principalement à deux types de compétences :

- *« la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité ;*
- *la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. »⁵⁴*

« Les descripteurs du CARAP constituent des énoncés de ressources internes, qui relèvent essentiellement de deux ordres de compétences :

- la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité ;
- la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. »⁵⁵

Le Cadre commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe définit la compétence plurilingue de la manière suivante :

«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

⁵⁴ <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>

⁵⁵ <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>

l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Cadre européen commun de référence de l'Europe, chapitre 8.1)

Ainsi, toutes les langues connues par l'apprenant cohabitent et ces derniers « disposent d'un répertoire de ressources linguistiques qui forment un tout, réunissant « sous un même toit » toutes les langues qu'ils connaissent. » Il leur est donc possible de mobiliser « des stratégies [...] de communication » et de mieux appréhender les liens entre les langues. Ainsi, « les bons apprenants fixent leur attention sur ce qu'ils connaissent déjà et sur tout ce qu'ils peuvent transférer d'une langue (y compris de leur première langue ou langue maternelle) à une autre. » (CARAP, 2011)

5. Le portfolio et le plurilinguisme :

Le Portfolio européen des langues (PEL) est

- *« un instrument d'informations: il renseigne clairement et avec transparence, de manière internationalement comparable, sur les connaissances linguistiques et les expériences multiculturelles.*
- *un «compagnon de route» de l'apprentissage: il motive et soutient l'apprentissage des langues. »⁵⁶*

Le Portfolio est aussi « une application du Cadre européen commun de référence (CECR). »⁵⁷

En outre, « un des objectifs les plus importants du CECR est de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens et citoyennes en Europe. Ceci est aussi un objectif primordial du Portfolio européen des langues. » (CARAP, 2011)

⁵⁶ <https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3>
[consultée le 16 / 06 / 18]

⁵⁷ <https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2101&ID=3411&Menu=15&Item=1.2.1>
[consultée le 16 / 06 / 18]

De plus, les descripteurs du Portfolio Européen des Langues ont eux aussi pour objectif de promouvoir « les savoir-faire des apprenants selon leur niveau de référence et sont classés par activités langagières » :

« Les instruments d'analyse et d'intervention produits ainsi que les études et les documents de référence proposés ont pour fondement commun le respect et la prise en compte de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle. Nombre d'entre eux se concentrent sur le développement et les conditions de mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle. ⁵⁸»

Le conseil de l'Europe met en place des guides afin de promouvoir le plurilinguisme.

Il sert donc de « guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » :

« L'apprenant / utilisateur de langues est au centre des travaux menés dans le cadre du Programme des Politiques linguistiques. Quel que soit leur statut, toutes les langues sont ainsi prises en considération : langues étrangères, langues majeures de scolarisation (utilisées pour l'apprentissage/l'enseignement à l'école), langues de la famille, langues minoritaires ou régionales. ⁵⁹»

⁵⁸ <https://www.coe.int/FR/web/language-policy/home>
[consultée le 16 / 06 / 18]

⁵⁹ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>
[consultée le 16 / 06 / 18]

➤ Synthèse des apports

Les différents référentiels institutionnels apportent un fil conducteur aux enseignants sur le plan phonologique.

Le CECRL par exemple donne des pistes sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, en d'autres termes le savoir-apprendre des apprenants mais également les compétences qu'ils ont déjà consciemment ou inconsciemment, et celles qu'ils devront atteindre afin de mener à bien les activités langagières proposées et la tâche à accomplir ; tâche définie selon le niveau de référence des apprenants.

Le socle commun donne, quant à lui, des indices concernant le système phonétique et les éléments culturels qu'il serait bon que l'apprenant acquiert.

Les programmes donnent, quant à eux, une ligne directrice concernant les objectifs à atteindre par cycle d'un point de vue phonologique. En d'autres termes, il est fortement conseillé de rendre les apprenants plus conscients des différents phonèmes de la langue anglaise, du rythme en anglais et de l'intonation et de les aider à mettre en pratique ce système phonologique afin qu'ils l'utilisent au mieux en contexte pour se rendre intelligible mais aussi de mieux comprendre l'anglais oral.

Pour conclure, les objectifs du plurilinguisme sont définis dans le CECRL. Il sert donc de ligne directrice.

Les nouveaux programmes de collège aux cycles 3 et surtout 4 accentuent l'importance des « contacts entre les langues » (Bulletin Officiel 11 du 26 novembre 2015).

Le CARAP met en avant différentes pratiques didactiques telles que l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la didactique intégrée et les approches interculturelles.

Le portfolio Européen des Langues met en avant les savoirs, les savoir-faire et savoir-être pour les êtres plurilingues.

Le Conseil de l'Europe se penche lui aussi sur le plurilinguisme et ses avantages.

➤ Limites

Quelques limites sont néanmoins à prendre en considération en ce qui concerne le plurilinguisme et la phonétique au niveau institutionnel.

Ainsi, quelle est la place de la L1 dans le système éducatif ? Elle est effectivement mise en avant par les différentes institutions, mais les pratiques sont-elles suffisamment développées ?

Il existe des freins institutionnels au plurilinguisme comme nous le montre cette citation de Zarate, Lévy et Kramersch :

« Notre société [...], l'école ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue, dont l'emploi est largement obligatoire ». La langue officielle, le français, ici, a une place prépondérante malgré les quelques tentatives d'insertion et d'acceptation des langues régionales, ici, le créole réunionnais. »⁶⁰

Des mesures peuvent être mises en place :

« La pluralité signifie plusieurs langues, voire même, les langues en écho. En ce sens, il serait judicieux d'étudier les perspectives plurilingues des systèmes éducatifs dans la zone de l'Océan Indien.

Il semble nécessaire de décontextualiser pour contextualiser. Une certaine coexistence scolaire existait jusqu'ici mais depuis 1995 on constate plus de « métissages et d'hybridations ». Selon Josiane Hamers, les langues en minorité connaissent des « représentations négatives ».

De même, la non prise en compte de la L1 et du vécu linguistique de l'apprenant reste trop présente. Il semble encore difficile de décroisonner les langues LV1 LV2, mais aussi entre L1 L2 et L3, malgré les éléments proposés par les institutions.

Les enseignants ne maîtrisant pas la L1 créole sont encore trop nombreux dans le second degré. Gajo met en avant l'importance du bilinguisme de l'enseignant. Comment l'enseignant peut-il

⁶⁰ Zarate, G. Lévy D. Kramersch C. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des archives contemporaines

faire progresser l'apprenant en partant de sa langue maternelle, s'il ne maîtrise pas lui-même la langue maternelle de ses apprenants ?

Il semblerait qu'une formation des enseignants peut être nécessaire afin de mieux appréhender le contexte d'enseignement, de dresser le profil de l'apprenant pour l'aider à progresser en langue. Comment peut-on aider un apprenant à partir de ce qu'il connaît pour aller vers la langue cible (l'inconnu) si on ne maîtrise pas nous-même, la langue initiale (le connu) de l'apprenant ?

De même, « la linguiste Ginette Ramassamy a montré dans son travail avec les instituteurs et institutrices combien cette honte a des conséquences négatives : l'élève créolophone, interdit d'expression à l'école et la maison, finit par perdre toute confiance en soi, et ne parvient pas à la maîtrise du français. Cependant, une fois la honte et l'interdit levés chez les parents comme chez les enseignants, les progrès de l'enfant sont rapides- honte et interdit produits par des politiques de francité paranoïaques et qui se sont transmis de génération en génération. »⁶¹ (F. Vergès, 2002).

Ceci nous amène à nous interroger sur les paradigmes didactiques traditionnels qui ont été ou sont mis en place afin d'apporter des éléments de réponses aux limites rencontrées.

⁶¹ Vergès F. (2002) : « L'océan Indien, un territoire de recherche multiculturelle », Hermès : *La Revue* 2002/1 (n° 32-33), p. 447-456.

III. ANALYSE DIACHRONIQUE DES PARADIGMES DIDACTIQUES TRADITIONNELS

A. La psychologie behavioriste, la linguistique structuraliste et les méthodologies didactiques d'obédience béhavioriste et structuraliste : atouts et limites

Le paradigme est « l'ensemble de l'appareil théorique et expérimental dominant dans un domaine donné et qui définit la norme scientifique à l'intérieur de ce domaine. » (M.F Narcy-Combes, 2005 : 150)

Une nécessité de revenir sur des paradigmes rejetés par la didactique des langues est constatée, car ils sont beaucoup plus axés sur le volet phonologique. La notion de phonème ne pouvant pas être remise en question, elle nécessite un retour vers la phonétique articulatoire et la phonologie suprasegmentale.

1. La psychologie béhavioriste

Pour commencer, précisons-le, le béhaviorisme est une « théorie psychologique qui analyse les phénomènes linguistiques en ne retenant que les comportements observables en termes de stimulus et de réponse. » (J-P Narcy, 1990)

R. Galisson (1976 : 67) donne quelques précisions concernant ces théories psychologiques comportementales. Selon lui, « [elles] établissent une relation directement

observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme ».

La psychologie béhavioriste met en avant le comportement et le conditionnement. En effet, l'apprentissage est dû au changement de comportement provoqué par des stimuli venant de l'environnement. L'environnement est ici celui d'apprenants en milieu créolophone, ils sont donc confrontés à des stimuli provenant de cet environnement et les faisant réagir à l'apprentissage d'une langue étrangère. Comment réagissent ces apprenants face à la L3 dans cet environnement créolophone ? L'environnement est-il le seul élément qui permette l'apprentissage d'une L3 ?

Voici les aspects d'un enseignement de type behavioriste.

➤ **Les apports**

L'environnement du sujet contrôle les comportements et également les apprentissages. « Le moteur de l'apprentissage est extérieur aux mécanismes de l'apprentissage. » (Rolland, 2011 : 16). Ainsi, le béhaviorisme prend en compte l'environnement de l'apprenant même si cette prise en compte est encore timide et surtout très artificielle.

De plus, le béhaviorisme tente également de rendre l'apprentissage de la langue automatique au travers de « *particular stimulus and intensive practice* », ou stimuli particulier et pratique intensive, qui mènent vers un certain mécanisme et processus automatique, ou « *automatic processes* ».

L'automatisation des processus est possible grâce à la répétition des éléments à apprendre dans la mémoire de travail en utilisant des boucles phonologiques. Le même procédé est utilisé dans l'apprentissage associatif. En effet, on établit des ponts entre les différents éléments.

Je parle bien ici du processus associatif c'est-à-dire, le fait de véhiculer « des images mentales ancrées en chacun d'entre nous », (Laborit cité par Rolland, 2011 : 113).

L'apprentissage associatif est « efficace sur le plan phonologique » d'après Randall (2007 : 52). En effet, il permet de créer des liens entre les langues et de faciliter la prononciation des mots nouveaux de la langue étrangère.

Ainsi, le béhaviorisme « faisait passer l'acquisition des langues étrangères par le montage systématique d'habitudes verbales acquises par répétition » (Galissou, 1976 : 7-8), c'est pourquoi il a servi de référence pendant plusieurs années.

« Certains principes dominent comme « la loi de contiguïté » ou l'art d'entretenir des relations d'association entre des expériences, des tâches, des stimuli, des réponses quand ces éléments sont proches les uns des autres dans le temps ou dans l'espace. » (Rolland, 2011 : 16).

Gaonac'h, (1995 : 32) défend, quant à lui, le « principe d'excitation contiguë » :

« quand deux processus cérébraux élémentaires ont été activés en simultanéité ou en succession immédiate, l'un d'eux, lors de sa réactivation ultérieure, aura tendance à provoquer l'excitation de l'autre. »

Ainsi, il semble que des associations soient positives et permettraient un rappel des deux processus associés.

Selon Skinner, un comportement ne provoque pas seulement « une réponse qui existe déjà dans le répertoire du sujet (conditionnement du type « Pavlov »), mais [il] amène de nouveaux comportements ». (Rolland, 2011 : 16)

Le skinnérisme est un type de science du comportement développé par Skinner. Il développe la philosophie d'une version particulière de la science du comportement appelée « analyse expérimentale du comportement ». Ainsi, « le comportement d'organismes individuels y est étudié dans des environnements rigoureusement contrôlés, ce qui permet de formuler la relation entre comportement et environnement » (Skinner, 1979 : 15).

Toujours selon Skinner (1979 : 251), cette version du béhaviorisme « analyse les données individuelles plutôt que des moyennes de groupes », « reconnaît l'importance de la recherche physiologique » et « l'environnement assure [...] les fonctions autrefois attribuées aux sentiments et aux états internes de l'organisme ».

La notion de comportement est primordiale puisqu'elle fait écho aux attitudes que l'on verra plus tard avec le savoir-être mais on reste ici entaché par le conditionnement.

➤ **Les limites :**

Le béhaviorisme présente néanmoins des points négatifs. En effet, il y a un manque d'attention de la part de l'apprenant dû au rôle que le cerveau joue dans le développement du comportement.

Cette théorie met en avant le conditionnement des apprenants et ce conditionnement empêche la liberté de l'apprenant de s'exprimer. Il peut avoir du mal à s'adapter à des situations nouvelles. Le conditionnement occulte la spontanéité et la communication authentique et nous sommes loin du principe de base de la langue vivante. « Les critiques portent sur la non prise en compte des mécanismes internes propres à l'activité mentale de l'apprenant et sur l'absence chronique de signification donnée à ce qui est appris. » (Rolland, 2011 : 17)

Les apprenants non anglophones, ne sont pas suffisamment exposés à la langue cible et n'ont pas suffisamment le temps d'y être exposés, ni de la pratiquer. L'enseignant dirige et ceci est une entrave aux besoins immédiats et individuels de l'apprenant.

L'analyse contrastive prend en compte « les contaminations de la langue maternelle » (Gaonac'h, 2006 : 83). Ceci indique que la langue initiale ou L1 peut influencer l'apprentissage d'une langue étrangère. Les comparaisons entre la L1 et la langue cible pourraient certainement éviter ces « contaminations » ou plutôt ces interférences.

La production d'une langue n'est pas qu'une association de stimuli et de réponses, puisque cela négligerait la relation entre la forme et le sens ainsi que le contexte. Ainsi, le béhaviorisme peut empêcher de construire du sens.

Le béhaviorisme met donc en avant un certain conditionnement qui reste trop rigide et ses automatismes ne laissent pas place au sens et ne préservent pas les processus mentaux. Cependant, ces critiques ne concernent pas le domaine phonologique. Ainsi, l'apprentissage associatif, très utile pour mes recherches, est un élément positif sur le plan phonologique et reste une caractéristique du béhaviorisme. De plus, l'environnement physique et social de l'apprenant est pris en compte, ce qui rapproche le béhaviorisme des théories environnementalistes et interactionnistes, qui sont également au centre de mes recherches et qui seront développées plus loin. Les notions d'affect, de motivation, de mémorisation et d'attitudes sont ici encore manquantes.

Après avoir étudié le béhaviorisme, il semble nécessaire de parler de la linguistique structurale.

2. La linguistique structurale

Le structuralisme tient son origine du Cours de Linguistique Générale de Ferdinand de Saussure. Cette méthode d'analyse de la langue implique le terme de structure linguistique. Ce que Saumjan (1969 : 14) appelle structure linguistique c'est :

« le réseau des relations dynamiques dans la synchronie de la langue, c'est-à-dire le réseau des relations à l'intérieur de la grammaire conçue comme dispositif générateur. [...] Quant à la phonologie, elle doit s'insérer dans la linguistique structurale comme discipline auxiliaire par rapport à la théorie des grammaires génératives [le contenu fondamental de la linguistique structurale. »

La grammaire est donc la base même de l'analyse de la langue et des liens sont possibles à l'intérieur de cette grammaire qui sert de processus de création.

« Cette méthode fait apparaître des régularités combinatoires des structures de bases. Si la grammaire relève de structures, la phonétique prend appui sur la notion de phonème, unité distinctive et réalité physique » (Rolland, 2011 : 32).

Selon Robert Lado, « l'analyse contrastive (en anglais "contrastive analysis" = CA), aussi dite linguistique contrastive signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus. »

Selon Issa Kanté (2015), la linguistique contrastive peut être perçue comme une « double interface » entre théorie et pratique et entre différents champs linguistiques. Elle peut être définie comme une sous-discipline de la linguistique qui favorise une comparaison systématique des langues dans le but de mettre en avant et de décrire leurs similitudes et leurs différences. Selon Gast (2011), l'analyse contrastive est vue comme une branche de la linguistique comparative, qui compare des « langues liées socio-culturellement ». Cette définition restreint la portée de l'analyse contrastive à la comparaison de deux langues proches. Mais l'analyse contrastive peut aussi être étendue à la comparaison de deux langues ou plus, qui n'ont pas besoin d'être liées socio-culturellement ou génétiquement.

L'analyse contrastive est vue par Fries C. (1945) et Lado R. (1957) comme suit :

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries 1945: 9).

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns which will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student (Lado 1957: p.vii, Preface).

Ces deux citations suggèrent selon Kanté, que l'analyse contrastive a deux objectifs : comparer la langue initiale des apprenants et la langue cible, mais également de prédire les zones de difficultés.

Error analysis met en avant le fait que les erreurs des apprenants venaient de leur difficulté à comprendre les différences entre la langue cible et la langue initiale et de se détacher de cette dernière.

Kanté (2015), explique qu'au départ, l'argument de l'analyse de l'erreur était d'observer quels problèmes se répétaient au travers d'une étude systématique des erreurs des apprenants, au lieu de prédire leurs difficultés. Une fois que les difficultés d'apprentissage sont révélées et analysées, basées sur les productions des apprenants, les résultats peuvent être utilisés pour améliorer l'apprentissage d'une langue.

➤ **Les apports :**

Le structuralisme met en avant un point pertinent sur le plan phonologique. En effet, la notion de paires minimales est mise en lumière et permet de faciliter l'accès au sens en discrimination phonologique. Les linguistes structuralistes tels que Troubetzkoy et Jakobson, considèrent le phonème en tant qu'« unité phonologique distinctive » (Rolland, 2011 : 33). Duchet, quant à lui, compare le phonème à « une somme de traits distinctifs » (Duchet, 1992 : 22). Ainsi, « l'intérêt des trait distinctifs comme le voisement, la nasalité, la stridence, la durée et le lieu d'articulation est de permettre d'identifier en didactique les voyelles, antérieures ou postérieures, fermées ou ouvertes, tendues ou relâchées » (Rolland, 2011 : 33).

« Les oppositions phoniques qui peuvent différencier les significations intellectuelles de deux mots, nous les nommerons des oppositions phonologiques distinctives » (Troubetzkoy, 1986 : 33).

Jakobson décrit, lui aussi, les traits distinctifs et selon lui :

« l'analyse linguistique décompose graduellement les unités complexes du discours en morphème, constituants ultimes possédant une signification propre et dissout à leur tour ces véhicules sémantiques minimums en leurs composants ultimes, susceptibles de différencier les morphèmes les uns des autres » (Jakobson et Halle, 1956 : 14).

Selon Jakobson, les traits distinctifs, « ces unités discrètes ultimes [...] sont groupées en « faisceaux » simultanés, appelés phonèmes, qui à leur tour s'enchaînent pour former des séquences ».

Pour Troubetzkoy, le phonème n'est pas une entité psychologique, mais il met tout de même en avant le côté perceptuel du phonème (Troubetzkoy, 1939 : 38).

Cette analyse de Troubetzkoy et de Jakobson a amené les didacticiens à élaborer des exercices dits structuraux basés sur la discrimination de phonèmes dans le but de créer des automatismes phonétiques.

Ainsi, la théorie du crible phonologique ne peut être mise de côté lors de l'apprentissage phonologique. En effet, N.S Troubetzkoy développe sa théorie du crible phonologique qui jouerait un rôle de filtre face à tous les sons étrangers :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible (*phonological sieve*) à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...] L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Comme ce crible ne convient pas pour la L2 entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions.

Les sons de la L2 reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par « le crible phonologique » de la L1. » (Troubetzkoy, 1986 : 54)

Selon Troubetzkoy, les apprenants perçoivent partiellement les sons des autres langues.

« Ce qu'on appelle « l'accent étranger » ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie correctement ce son. Et cette fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle du sujet parlant » (Troubetzkoy, 1986 : 56).

Le processus d'apprentissage joue un rôle important. C'est la réception de l'information par l'apprenant qui doit la transformer en un savoir. Si l'apprenant ne distingue pas les sons de la langue cible, il ne pourra pas réceptionner l'information correctement.

A.Ginet (cité par Y. Rolland) développe l'idée de « filtre acoustique de la L1 qui provoque la Nativisation » (Rolland, 2011 : 35) :

« Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le système phonologique de la langue maternelle sert de référence, suivant l'âge et l'expérience de l'individu, qui ne peut analyser la L2 que selon des critères qui sont extérieurs à celle-ci, c'est-à-dire sa connaissance de sa langue à lui. Lorsqu'il débute, il ne peut saisir les sons différents puisqu'il en ignore l'existence. Sa phonologie est forcément fondée sur sa langue maternelle. Cela est vrai pour les sons isolés, l'intonation et le rythme » (1997 : 119)

Ainsi, la nativisation est définie par Y. Rolland (2011 : 28) de la manière suivante : « un transfert des normes internes de la L1 et L2. » Ce qui paraît intéressant dans notre recherche est de faciliter l'apprentissage phonologique de l'anglais quand on peut prendre appui sur les similitudes avec le créole, processus qui s'apparente à la nativisation par opposition à l'apprentissage de concepts différents qui relèvera, lui, d'un processus plus complexe de dénativisation. On constate ici, l'importance de prendre en considération la L1 ou langue initiale des apprenants puisque l'on va prendre appui sur les similitudes entre cette langue initiale (ici, le créole) et la langue cible (ici, l'anglais).

La nativisation est un atout car elle aide à la bonne production phonologique des phonèmes proches, de même pour le rythme et l'intonation entre ces deux langues. En ce qui concerne les différences, il est donc important de bien les pointer du doigt, et ainsi de pallier la théorie du crible phonologique de Troubetzkoy (1986 : 54) pour amener les apprenants à prononcer correctement et ainsi atteindre la dénativisation ou accommodation de Piaget.

D. Jones présente le phonème comme réalité phonétique physique et définit le phonème « comme une famille de sons dans une langue reliée à d'autres sons prenant place dans des séquences sonores particulières » (1931 : 74).

Ce qui différencie les phonèmes, c'est la substitution d'un son par un autre qui résulterait en un sens différent. Par exemple, le passage du [i:] au [ɪ] change le sens du mot dans [ʃi:p] qui signifie « mouton » et [ʃɪp] qui signifie « bateau ».

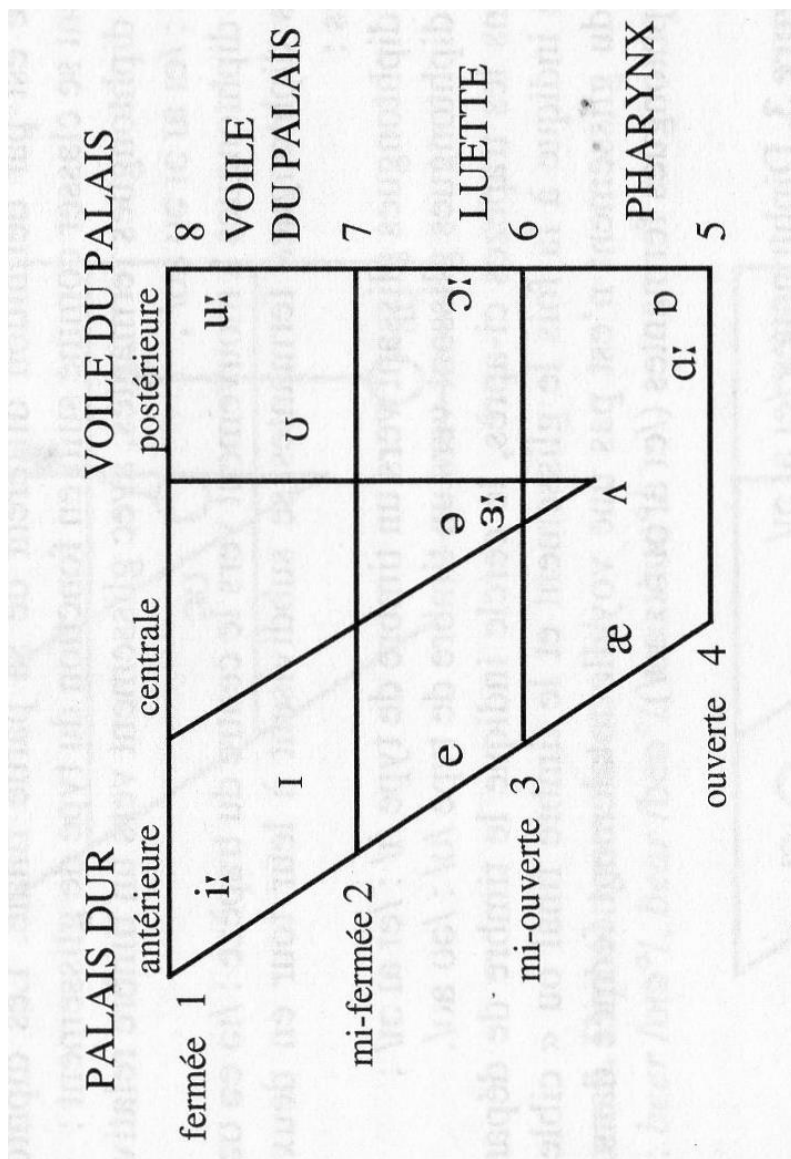


Figure 2 p.31 de
 Watbled J.F. (2006) : La prononciation de l'anglais, Armand Colin, Barcelone.

Le passage libre de l'air dans la bouche crée des sons appelés voyelles. Elles sont classées selon leur position lors de leur prononciation : à l'avant, au milieu ou à l'arrière. Il existe des différences entre le système vocalique anglais et français.

La majorité des voyelles anglaises et françaises ne correspondent pas, ce qui crée des difficultés de prononciation. En anglais, il y a douze voyelles (sept courtes ou brèves et cinq longues) et huit diphtongues.

VOYELLES			
	Symboles	Mots anglais	Mots créoles contenant un son proche
Monophtongues Brèves	[ɪ]	F ish	
	[e]	H en	Brèd
	[æ]	C at	Kaz
	[ʌ]	D uck	
	[ɒ]	D og	Dolo
	[ʊ]	B ull	Babouk
	[ə]	E lephant	
Monophtongues Longues	[i:]	S heep	Békali
	[ɑ:]	S hark	Malbar
	[ɔ:]	H orse	Pokor
	[u:]	M oose	Ou
	[ɜ:]	B ird	<i>taleur</i> (talèr)
Diphthongues	[ɪə]	D eer	Bir
	[eə]	B ear	Kèr
	[eɪ]	W hale	Zorèy
	[aɪ]	F ly	Fay
	[ɔɪ]	O yster	Charoy
	[əʊ]	G oat	
	[aʊ]	M ouse	Aou
	[ʊə]	M oorhen	Kour

Pour chaque son, le symbole phonétique est représenté et correspond aux lettres en gras dans l'exemple proposé, ainsi que des exemples de mots créoles dont la prononciation est proche de celle du son anglais. Certains phonèmes peuvent être retrouvés en anglais et en créole et, ainsi, la connaissance de leur existence faciliterait leur réception et par conséquent, leur production. En créole réunionnais, il existe une « non-labialisation pour le son «eur» français qui devient «*kèr*» et une non-articulation de «r» dans certains mots comme par exemple «*malbar*». Le son «èr» créole peut, peut-être, être utile pour reproduire le son anglais [eə] dont il semble plutôt proche. Aujourd'hui le [èr] créole est souvent prononcé [eur] comme dans [bird].

CONSONNES			
	Symboles phonétiques	Mots anglais	Mots créoles contenant un son proche
Plosives bi-labiales	[p]	P inguin	
	[b]	B ee	
Plosives alvéolaires	[t]	T iger	
	[d]	D onkey	
Plosives vélares	[k]	K angoroo	
	[g]	G orilla	
Affriquées sibilantes palato-alvéolaires	[tʃ]	C himpanzee	K aroutchou
	[dʒ]	G iraffe	D jembé
Fricatives sibilantes alvéolaires	[s]	S nake	S ounouk
	[z]	Z ebra	Z anbrokal
Fricatives sibilantes palato-alvéolaires	[ʃ]	S hrimp	C houchou
	[ʒ]		Jak
Fricatives non-sibilantes labio-dentales	[f]	F ox	F ilas
	[v]	V icuna	V ane
Fricatives non-sibilantes dentales	[θ]	P anther	
	[ð]	F eather	
Fricative non-sibilante dentale	[h]	h ippopotamus	
Nasale bilabiale	[m]	M onkey	M oukaté
Nasale alvéolaire	[n]	N arwahl	N énèn
Nasale vélaire	[ŋ]	F lamingo	G ingn
Approximante latérale alvéolaire	[l]	L eopard	L andormi
Approximante non-latérale post-alvéolaire	[r]	R at	
Approximante non-latérale palatale	[j]	Y ak	Y ab

Approximante non-latérale vélaire	[w]	Wolf	walali walala
--------------------------------------	-----	------	---------------

La non-articulation du « r » créole semble être utile pour la reproduction du « r » anglais.

Dans ce deuxième tableau représentant les consonnes, les sons voisés sont grisés contrairement aux sons non voisés.

Les plosives n'existent pas en créole, mais peuvent être représentées lors d'une phrase prononcée dans un état d'énervement. Comme par exemple, dans la phrase « *bar aou* » signifiant « *casse toi* ».

Il est nécessaire de classer les phonèmes selon leurs propriétés ou traits distinctifs, qui permettent de « différencier les phonèmes les uns des autres. » (Watbled, 2005 : 17).

Les traits distinctifs indiquent le mode d'articulation des phonèmes.

Les plosives / p t k / et / b d g / sont constituées de trois phases :

- « la fermeture ou occlusion, phase durant laquelle le rapprochement complet des organes articulatoires aboutit à une obstruction complète
- la compression de l'air derrière le point d'occlusion
- le relâchement des organes qui, en se séparant, permettent à l'air comprimé de s'échapper brusquement en produisant un bruit de plosion. »

(Watbled, 2005 : 18)

Les fricatives sont aussi appelées « consonnes continues », en d'autres termes leur production est longue ou prolongeable. Il y a, toujours selon Watbled (2005) « un rétrécissement suffisant pour que l'air s'échappant par un étroit passage produise une turbulence et un bruit de friction. »

Une distinction est importante pour les fricatives : les sibilantes et les non-sibilantes. « Lors de l'articulation des sibilantes / s z ʒ ʒ /, la langue est creusée en sillon, alors qu'elle est « plate » pour / θ ð / . Ces deux dernières sont moins audibles que les sibilantes. / f v / sont également non-sibilantes.

Les affriquées / tʃ dʒ / sont qualifiées de « consonnes complexes (transcrites à l'aide d'un signe double) qui commencent comme des plosives, mais pour lesquelles on entend un bruit de friction lors de la phase finale (relâchement), comme pour une fricative. » (Watbled, 2005 : 19)

En ce qui concerne les consonnes nasales, / m n ŋ /, « le voile du palais est abaissé, ce qui permet à l'air de passer par le nez. Elles sont émises avec « une fermeture complète au niveau labial ou buccal. » (Watbled, 2005 : 20)

Les approximantes / l r j w / sont qualifiées de « consonnes continues sans bruit de friction » c'est pourquoi elles sont différentes des fricatives. / l / est une latérale, c'est-à-dire qu'elle est produite grâce à « une fermeture centrale (pointes de la langue en contact avec les alvéoles) » et ainsi « l'air s'échappe librement sur les côtés. » (Watbled, 2005 : 20) Les consonnes / j / et / w / sont qualifiées de semi-voyelles, elles sont les « contreparties consonantiques (non syllabiques) de voyelles de type [i] et [u].

De même, une bilabiale est articulée avec « les deux lèvres en contact », une labio-dentale avec « la lèvre inférieure se [rapprochant] des incisives supérieures. Pour une dentale, « la pointe de la langue se rapproche des dents. » Pour l'alvéolaire, « la pointe de la langue est en contact avec les alvéoles supérieures, situés derrière les dents. » L'approximante / r / est post-alvéolaire et « articulée un peu plus en arrière que les alvéolaires. » Pour la palato-alvéolaire, « la lame de la langue se rapproche de la zone post-alvéolaire, et en même temps la partie antérieure du dos de la langue est relevée vers le palais dur. » La palatale « est articulée dans la région du palais dur » et la vélaire « dans la région du voile du palais ». Quant à la glottale, elle « fait intervenir la glotte. » (Watbled, 2005 : 21-2)

➤ **Les limites :**

Cependant, la structure phonétique est donc formalisée, on se focalise sur la forme, mais au risque d'occulter le sens. Le sens et la communication ne sont pas mis au premier plan ce qui peut poser problème pour l'apprentissage.

On privilégie la compétence linguistique et phonologique, certes, mais au détriment du sens.

La contextualisation pose problème, car elle consiste en des vignettes artificielles et peu authentiques. La prononciation est vue, mais hors contexte. Il y a l'apport de l'audio –visuel, mais l'erreur n'est pas tolérée.

Considérer le phonème en tant que réalité physique a amené à des activités de discrimination basée sur la forme physique, mais dénuée de sens. L'étude de D. Jones sur la nature plutôt que sur la fonction du phonème est problématique puisqu'il ne s'intéresse pas à la fonction distinctive. Ainsi, même si la transcription phonétique est importante, elle ne suffit pas à amener la communication. Le structuralisme est donc bénéfique sur le plan phonologique, mais ces effets positifs peuvent difficilement être intégrés à la communication.

Après avoir pris connaissance de ces paradigmes, nous allons, dans cette prochaine partie, en savoir davantage sur la pratique.

3. Les méthodologies didactiques d'obéissance behavioriste et structuraliste

La méthodologie audio orale est un ensemble de principes méthodologiques s'appuyant sur le distributionalisme (une théorie linguistique) et le skinnérisme (une théorie de l'apprentissage). Le distributionalisme de Bloomfield, définit la langue, comme :

« un système synchronique, primat des relations sur les éléments » et qui « récuse énergiquement tout mentalisme : on doit pouvoir analyser et décrire la structure d'une langue sans rien connaître de sa signification, ni des conditions de son utilisation, sans référence au sujet qui la parle, à ses intentions ou à sa pensée. »

La méthodologie structuro -globale est d'obéissance behavioriste et structuraliste.

Selon Renard R. (2002 : 26) : « Dès ses débuts, à la fin des années 50, la méthodologie SGAV [structuro-globale audio-visuelle] a opéré une petite révolution en proclamant que la phonétique devait être partout et toujours présente. »

➤ **Les apports :**

La priorité est donnée à la langue orale, ce qui reste un point très positif à cette époque, mais elle est utilisée autour d'exercices structuraux de répétitions d'énoncés à imiter et également des exercices de substitution. Cette méthode innove en centrant son analyse sur les moyens audiovisuels. Les méthodologies audio-orales et structuro-globales audiovisuelles intègrent le volet phonologique qui est, pour elles, à la base de l'apprentissage.

« [Cette méthodologie] s'efforce de décrire la langue sans faire référence au sens. [...] [Elle] a pour but de faire réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement » (Rolland, 2011 : 52).

Renard R. (2002 : 28) qui cite la Préface du Livre des Maîtres de son premier cours SGAV, publié par le Crédif au début des années 60, explique que le but de la méthodologie SGAV était « d'enseigner une langue vivante » et qu'« une langue ne vit que si elle est parlée ». L'objectif était donc de pousser l'élève à « apprendre à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familière ».

Des avantages ressortent de ces méthodologies, tels que l'oral prédominant et l'intégration de l'apprentissage phonétique et phonologique.

Y. Rolland (2011 : 52) décrit la méthodologie audio-orale structuraliste :

« Les phonèmes sont présentés de façon transcrites et accompagnés d'illustrations. L'objectif est souvent de faire mémoriser des structures modélisantes comportant des phonèmes redondants qui martèlent l'apprentissage. De la même manière, le rythme et l'intonation sont pratiqués par la répétition de structures censés immortaliser ces données phonologiques chez l'apprenant. »

L'intégration de l'apprentissage phonologique et phonétique est également mise en avant par Renard R. (2002 : 29) puisqu'il explique que dès le départ, « l'apprenant est conscient des interactions signifiantes entre intonations, accentuations, variations du tempo et des gestes, regards, déplacements des locuteurs ».

De plus, vers 1960, la méthodologie audio-orale met en avant les apports linguistiques et culturels. Ce dernier est présenté à part, de sorte que la dimension culturelle pourtant partie intégrante de la langue est abordée de façon marginale, l'objectif privilégié est l'objectif linguistique et phonologique. Les répétitions de mots et de phrases sont à l'honneur, ainsi que les exercices structuraux. L'écoute, le visuel sont privilégiés.

➤ **Les limites :**

Il y a une absence effective de contextualisation réelle. Il y a l'apport de l'audio-visuel avec des diapositives ou des illustrations artificielles et parfois peu compréhensibles ou éloignées de la réalité de la vie étrangère, mais la notion d'exactitude est omniprésente de sorte que l'erreur est bannie pour réussir. Cette tolérance zéro est rejetée par les didacticiens qui prônent à juste titre le processus d'apprentissage qui implique l'erreur dans le cheminement de l'apprenant. « [Ces méthodologies] sont vilipendées pour l'excès donné à l'apprentissage de la forme, et à la négligence portée au sens. » (Rolland, 2011 : 53)

Les manuels présentent des illustrations artificielles et des dialogues non authentiques, structurés et répétitifs. Les mêmes structures syntaxiques sont reprises avec un lexique différent. La langue est représentée de manière figée et artificielle, ce qui bloque la communication.

Cette étude du structuralisme nous amène au nativisme, à la linguistique et phonologie générative.

B. Le nativisme, linguistique et phonologie générative: atouts et limites

1. Le nativisme

Le nativisme « prend appui sur les propriétés biologiques innées ». (Rolland, 2011 : 18)
Ainsi, l'innéisme a pour origine les idées de Platon puis du philosophe Kant :

La théorie de Platon « ne favorise pas l'étude des processus d'acquisition des connaissances puisque les formes idéales y existent indépendamment du sens et qu'elles sont éternelles, du fait qu'elles appartiennent à l'âme, immortelle et séparable du corps. Les connaissances fondamentales sont innées et transmises par réincarnation. [...] Pour Kant, il existe une connaissance à priori indépendante de l'entendement. La sensibilité est distincte de l'entendement : elle reçoit les impressions des organes sensoriels, alors que l'entendement fédère les impressions sensibles» (M. F. Narcy-Combes, 2005 : 36).

➤ Les apports :

« Une des conséquences du raisonnement de Kant est l'idée que chacun porte en lui un système inné à partir duquel va se construire le savoir, lequel échappe au contrôle de l'enseignant. Cette posture philosophique a permis à Chomsky de construire sa théorie de la grammaire universelle et sa linguistique. » (M.F. Narcy-Combes, 2005 :36)

En effet, la théorie de Chomsky développe la notion de Grammaire Universelle, selon laquelle, les principes seraient communs à toutes les langues. Pour Chomsky, les enfants sont « biologiquement programmés pour l'acquisition du langage ». Ils sont donc capables de « découvrir par eux-mêmes les règles qui sous-tendent le fonctionnement d'une langue. » Mais pour cela, ils doivent apprendre le fonctionnement de leur langue initiale en se basant sur ces principes. (M.F. Narcy-Combes, 2005 :36-37). Or cet apprentissage du créole n'est pas vraiment institutionnalisé.

La distinction qui est faite par Chomsky entre compétence ou « connaissances des règles qui régissent le système linguistique » et performance ou « l'usage qui est fait de la langue en

situation réelle et à laquelle l'enfant est exposé lorsqu'il apprend sa langue maternelle » reste un élément positif pour le changement d'approche dans l'enseignement des langues. (M.F. Narcy-Combes, 2005 : 37).

Chomsky « se démarque des vues de Saussure pour qui étudier une langue, c'est comprendre les structures et les règles de fonctionnement du système linguistique ». La langue, « un système cohérent », est distincte de la parole « variable et diversifiée ». (M.F. Narcy-Combes, 2005 : 37) Le créole connaît de multiples variantes selon le lieu et parfois selon l'ethnie d'origine. La prononciation de certains phonèmes change selon les coins de l'île. La parole est plus chantante dans le sud et les hauteurs de l'île et le son [ch] par exemple, peut se transformer en [s] dans certains coins de l'île comme l'ouest. Le pronom [il] devient [li] dans l'est, le nord et l'ouest et deviendra plutôt [lu] dans le sud et les hauteurs de l'île.

Chomsky explique que « l'apprentissage de la L2 est lié à un ensemble de principes linguistiques innés ». (Narcy, 1990 : 56)

Chomsky parle de « grammaire universelle » présente chez tous les humains pendant leur enfance de manière innée. Celle-ci sert à l'acquisition de la langue initiale et ne servirait-elle pas à l'acquisition d'une seconde langue ? Cette grammaire universelle présente lors de l'acquisition de la langue initiale, ne serait-elle pas un élément facilitateur chez les apprenants plurilingue ?

Selon Gaonac'h, cette théorie de Chomsky « constitue une des entrées possibles » lorsqu'on tente d'appliquer la notion de « période critique » à l'apprentissage d'une seconde langue. L'apprenant développe « des connaissances sur la langue indépendamment des exemples de la langue auxquels il a été exposé, et ainsi il développe une 'grammaire' implicite fondée sur des principes communs à toutes les langues » (Gaonac'h, 2006 : 80)

En ce sens, l'apprenant « maîtrise déjà une première langue, [la langue initiale] a déjà spécifié les paramètres de sa grammaire universelle en référence aux propriétés spécifiques de cette langue ». Ceci montrerait l'utilité des comparaisons entre le créole et l'anglais. (Gaonac'h, 2006 : 80-81)

Les stratégies d'apprentissage sont différentes chez les jeunes enfants et les adultes. Les adultes développent des « stratégies spécifiques à la situation d'une seconde langue ».

Ainsi, les adultes utilisent des « mécanismes explicites faisant intervenir une réflexion consciente relative à la langue apprise ». (Gaonac'h, 2006 : 77)

Gaonac'h parle d'« acquisition naturelle », « par imprégnation » (Gaonac'h, 2006 : 77)

Celui-ci parle également « d'ordre naturel d'acquisition » autrement dit de « modalités d'acquisition » relevant de caractéristiques cognitives spécifiques au langage mais universelles qui imposeraient d'acquérir la langue de la même façon. (Gaonac'h, 2006 : 81)

Il a été montré qu'il existait, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, « un même ordre d'acquisition pour certaines formes, ou les mêmes erreurs pour un stade comparable dans l'acquisition » (Gaonac'h : 81). Les erreurs font référence aux mêmes phénomènes de surgénéralisation et de simplification.

Chomsky tentait, selon Randall, d'expliquer ce phénomène, en 1959, c'est ce qu'on appelait « Language acquisition device », ou système inné d'acquisition, qui permettrait de comprendre et de mémoriser les « données linguistiques primaires » (Narcy, 1990 : 57). Tous les cerveaux humains étaient selon Chomsky prédisposés à apprendre les langues.

De surcroît, la métalinguistique ou « intuitions sur la structure interne d'une langue (mots, règles de grammaire) » a, chez l'adulte, un poids beaucoup plus important.

Il existerait des distinctions entre l'apprentissage explicite et l'acquisition introduite par Krashen. En effet, l'apprentissage « implique au contraire une référence aux règles explicites du fonctionnement de la langue » alors que l'acquisition « met en avant des processus inconscients de structuration des phénomènes langagiers ». (Gaonac'h, 2006 : 90)

« La procéduralisation ou théorie d'Anderson est « l'articulation entre l'apprentissage explicite de règles et leur mise en œuvre implicite ». Voici quelques exemples de l'efficacité des apprentissages explicites et implicites (Gaonac'h, 2006 : 92-93) :

- « Une présentation implicite peut conduire à un apprentissage rapide. »
- « Une situation explicite conduit à des difficultés d'application. »
- « L'assemblage explicite et l'application constitue un apprentissage long mais efficace à terme. »

Ainsi, exposer implicitement les apprenants à certains sons du créole réunionnais ressemblant à ceux de l'anglais pourrait permettre un apprentissage rapide. Le montrer explicitement par la

suite et en mettant ces comparaisons en application autour d'activités ludiques pourrait permettre un apprentissage efficace à terme.

- « L'implicite est efficace chez l'enfant et le jeune enfant » comme pour une exposition intensive à la langue cible.
« La connaissance des règles constitue plutôt un facteur favorable à l'utilisation d'une langue. »

C'est pourquoi il est intéressant de mettre en avant les différentes règles phonologiques lors de l'apprentissage de l'anglais.

« Les apprenants de langues étrangères doivent comprendre les systèmes et structures spécifiques [de la Langue cible], reconnaître leurs caractéristiques propres et comprendre comment ces structures sont différentes selon les langues. » (Ganoac'h, 2006 : 95).

Ainsi, les comparaisons (similitudes et différences entre les langues, le créole réunionnais, langue initiale, et l'anglais, langue cible) permettraient aux apprenants de mieux reconnaître les caractéristiques de la langue cible.

« L'analyse des connaissances linguistique est le processus qui est à la base de construction, de la structuration et d'explicitation des représentations mentales liées à ces connaissances ». La deuxième composante de la procédure est « la capacité à diriger son attention sur les informations pertinentes et appropriées et à les intégrer en temps réels », « opérer des sélections » et « éviter d'être gêné par des informations non pertinentes ». (Gaonac'h, 2006 : 95)

Le contrôle des traitements langagiers apporte une fluidité verbale. Ainsi, lorsque l'apprenant se concentre sur l'essentiel, il est capable d'atteindre l'intelligibilité. Nous y reviendrons ultérieurement.

Une attention dirigée cognitive et un recours à des facultés innées peuvent être efficaces lors de l'exposition des apprenants à des situations particulières. C'est ce que nous montre la Théorie du Moniteur, mise en avant par Krashen, disciple de Chomsky et relevant du Nativisme.

Cette théorie met en avant cinq hypothèses :

Premièrement, l'acquisition et l'apprentissage sont opposés. L'acquisition est un processus subconscient alors que l'apprentissage est conscient.

Deuxièmement, l'ordre naturel d'acquisition des caractéristiques grammaticales formelles serait prévisible.

Troisièmement, le Moniteur « interviendrait sur les connaissances relevant de l'apprentissage afin de modifier les connaissances relevant, elles, de l'acquisition » (Rolland, 2011 : 21).

Quatrièmement, l'acquisition a lieu lorsque l'apprenant a compris l'input (ou la réception compréhensible).

Cinquièmement, le filtre affectif est mis en avant et il mesure le degré de motivation et de confiance en soi. « Le filtre baisse si le degré d'anxiété est faible, et si la motivation et la confiance en soi sont élevées. Cependant, il monte si l'anxiété s'avère forte et si parallèlement, la motivation et le degré de confiance en soi sont faibles » (Rolland, 2011 : 21).

La dimension affective est déjà analysée dans ce paradigme et reste innovante et cruciale.

➤ **Les limites :**

Cependant, ce principe innéiste soulève un problème majeur, qui est celui de distinguer « ce qui relève d'un apprentissage conscient explicite et d'un apprentissage inconscient implicite. » (Rolland, 2011 : 19) ? En effet, l'approche de Krashen qui vise à bien séparer les deux concepts est remise en question, car la limite entre conscient et inconscient est beaucoup plus ténue que ne le laissait penser Krashen.

Certains voient l'introduction de la grammaire générative transformationnelle sous un angle limitant, comme étant « le prolongement des exercices structuraux, en prenant les exercices de substitution comme des exercices de transformation. » (Rolland, 2011 : 20)

Le nativisme a tout de même des limites dans la mesure où (Rolland 2011 : 25) la dimension sociale de l'apprentissage n'est pas prise en considération.

Ainsi, l'une des limites du nativisme est que tout est perçu sous l'angle de l'inné ; or tout n'est pas inné, sinon la notion d'apprentissage serait inexistante.

La théorie de Kant a tout de même un point faible :

« L'inconvénient de la théorie kantienne est qu'elle revêt une forme axiomatique et donc invérifiable. Si on en accepte le postulat, cela permet de mettre en évidence la relativité de l'enseignement, et conduit à prendre conscience des individualités et de la subjectivité de chaque apprenant, tout comme les points qu'ils ont en commun : âge, centres d'intérêts, culture, et la question qui se pose est de savoir comment l'input va être modifié par les filtres de la personnalité de chacun » (M.F. Narcy-Combes, 2005 : 36).

Les deux dernières hypothèses de la Théorie du Moniteur semblent être les seules à rester nécessaires en didactique. Peut-on, par exemple, autant différencier l'acquisition inconsciente et l'apprentissage conscient ? « L'ordre naturel et l'action du Moniteur seraient contestés » (Rolland, 2011 : 21).

2. Linguistique et phonologie générative

La phonologie générative innéiste prend appui sur « une entité psychologique supposant une pré-programmation basée sur des universaux innés. » (Rolland, 2011 : 43) Son rôle est de changer les structures syntaxiques des énoncés en représentations phonétiques.

Selon Carr (1993 : 98), la phonologie générative est une sous-discipline de la Grammaire générative, une approche de la théorie linguistique dont le but est de caractériser la connaissance inconsciente qui constitue notre connaissance d'une langue. Cette connaissance linguistique peut être subdivisée en connaissance morphologique, syntaxique, sémantique et phonologique. Le but de la phonologie générative est de caractériser la nature de la connaissance phonologique ou '*phonological knowledge*' et par conséquent, d'établir ce qui constitue avoir un accent de locuteur natif.

Selon Lass (1984 : 204), le concept central de la phonologie générative et de la grammaire transformationnelle en général, est la relation médiatisée ou '*mediated relation*' : les exposants

de surface des unités linguistiques sous-jacentes sont liés les uns aux autres, pas directement, mais au travers de bases communes, appelées médiateurs.

Selon Laver (1994 : 50), la distinction entre compétence et performance a largement été adoptée par la linguistique générative, même si des savants tels que Hymes ont argumenté pour un enrichissement du concept de compétence afin d'inclure, non seulement, la linguistique restrictive, mais aussi un plus large éventail de connaissance concernant d'autres systèmes communicatifs socio-culturels, significatif pour l'utilisation de la langue dans différentes circonstances et pour différents buts, dans la notion de compétence communicative ou '*communicative competence*'.

Selon Chomsky et Halle (1973 : 26), « la linguistique générale tente de développer une théorie des langues naturelles en tant que telles, un système d'hypothèse touchant les propriétés essentielles de toute langue humaine. » Selon eux, (Chomsky et Halle, 1973 : 29), « la représentation phonétique d'un énoncé d'une langue donnée est une matrice dont les lignes portent le nom des traits de la phonétique universelle. » Ils décrivent la grammaire comme comportant un composant syntaxique, sémantique et phonologique. Ainsi, le composant phonologique de la grammaire « assigne une interprétation phonétique à la description syntaxique en se référant, autant que nous sachions, aux seules propriétés de la structure de surface » (Chomsky et Halle, 1973 : 31).

3. Le phonème comme réalité psychologique

Krashen et Randall considèrent tous les deux le phonème comme réalité psychologique ou symbolique. En effet, « la prononciation [...] se situe [...] au plus profond de la personnalité de l'apprenant » (Krashen, 1988 : 35). Selon Randall, « des explications [sont nécessaires] sur le transfert de données brutes physiques vers des représentations abstraites symboliques de la parole. » (Randall, 2007 : 39).

Selon Duchet J-L, la phonologie générative serait « plus complémentaire que rivale de la phonologie structurale » (Duchet J-L, 1981, cité par Rolland Y, 2011 : 44) :

« Elle établit des relations de nature morphologique, généralement ignorées par cette dernière, entre les faisceaux de traits distinctifs que sont phonèmes,

tandis que la phonologie classique privilégie ces autres relations que sont au sein d'un système phonologique les oppositions distinctives. [...]

La phonologie générative permettra de mieux expliquer le passé d'une forme phonique, tandis que la phonologie structurale permet de mieux rendre compte de l'évolution future probable d'une même forme, compte tenu de la nature et du rendement des oppositions phonologiques dans laquelle elle entre. »

L.M Hyman (1975 : 19) donne des éléments concernant cette réalité psychologique et décrit des phénomènes d'intuitions linguistiques chez les locuteurs natifs :

« The first kind of evidence comes from the probing of linguistic intuitions. This has been done informally by asking a native speaker (perhaps the linguist himself) for his intuition on some aspect of the phonology of his language. It has also been done employing more sophisticated experimental techniques (Hyman, 1975 : 19). »

Hyman (1975 : 20) explique également que les locuteurs natifs ont intuitivement conscience des contraintes phonologiques :

« While most work on phonological constraints is done on the basis of intuitive judgments about permissible sequences, there is also experimental evidence that speakers are aware of sequential constraints in their language. »

Le locuteur a tendance à substituer les sons de sa langue maternelle aux sons de la langue étrangère qu'il essaie de parler. (Hyman, 1975 : 21)

De plus, les données des erreurs du discours sont considérées comme une indication de la réalité psychologique des descriptions phonologiques. Lors d'erreurs du discours, une distinction doit être faite entre compétence linguistique (qui représente le système d'une langue et a pour but de révéler les connaissances implicites des locuteurs) et la performance linguistique (qui représente la manière dont les locuteurs utilisent ce système en produisant et percevant les paroles). (Hyman, 1975 : 21-22)

Hyman met aussi en avant « les différentes représentations phonologiques d'un même son lors de l'apprentissage » (Rolland, 2011 : 43).

Lors du mouvement psycholinguistique des années 60-70, Chomsky and Halle (1968 : 65), parlent, eux aussi, du principe des traits distinctifs de Jakobson. Tout d'abord, ils ont largement révisé le catalogue de traits. Une distinction est faite entre la classificatoire et la fonction phonétique des traits distinctifs. « *It is only in their classificatory function that all features are strictly binary, and only in their phonetic function that they receive a physical interpretation.* »

Selon Randall (2007 : 37), la phonologie générative met en avant les avantages des « *distinctive feature* », ou traits distinctifs, qui servent à discerner les sons d'une langue mais également « de les unir dans une approche universaliste à relier aux principes chomskyens, par l'analyse contrastive des L1 et L2 de l'apprenant. » (Rolland, 2011 : 44).

La phonologie générative a tout de même des limites. L'apprentissage phonologique est plus complexe chez les adolescents puisque la distinction entre apprentissage implicite inconscient et explicite conscient reste difficile à cerner. « La maîtrise phonologique viendrait autant de la sphère cognitive que de l'inné » (Rolland, 2011 : 44).

4. La phonologie suprasegmentale

La phonologie générative joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle est centrée sur le phonème qui reste à la base de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il est également nécessaire de s'intéresser à la phonologie suprasegmentale. Elle est aussi appelée prosodie.

La phonologie suprasegmentale met en évidence « l'accentuation de mot, le rythme, l'intonation » d'après Roach. Ces trois éléments phonologiques devront être évalués tout au long de mon expérimentation à venir sur le terrain et bien évidemment durant la tâche finale.

a) L'accentuation de mot :

Ainsi, l'accentuation de mot est « la mise en valeur d'une syllabe, relative à l'entourage dans la chaîne de la syllabe accentuée, et réalisée par des moyens phonétiques que sont l'intensité, la hauteur mélodique et la durée » (Duchet J-L, 1981 cité par Rolland Y., 2011 : 45).

En ce qui concerne le rythme en anglais, une syllabe accentuée ou forte est souvent suivie d'une syllabe non accentuée ou faible. « Le signe [ˈ] précède la syllabe porteuse de l'accent primaire. [...] Les polysyllabes comportent aussi un accent secondaire marqué du signe [,] » (Rolland, 2011 : 45).

Selon Watbled (2005 : 25) :

« L'anglais connaît deux procédés accentuels inverses : (a) un procédé positif, qui consiste à renforcer une syllabe en lui affectant un accent majeur ; (b) un procédé négatif, qui consiste à affaiblir une syllabe. Ce procédé négatif s'appelle réduction accentuelle (ou réduction vocalique). Les syllabes qui ne subissent aucun de ces processus sont porteuses d'un accent mineur. »

Toujours selon l'auteur (2005 : 27), « du point de vue accentuel, on peut classer les voyelles en trois sous-ensembles : (a) les voyelles faibles par nature ; (b) les voyelles qui peuvent être fortes ou faibles, selon les syllabes et les mots ; (c) les voyelles fortes par nature. » Le schwa / ə / est la seule voyelle qui soit faible par nature.

En créole réunionnais, on a tendance à appuyer sur une syllabe d'un mot suivant le message ou l'émotion qu'on veut faire passer. Mes apprenants ont, au départ, peur de prendre la parole en anglais, peur qu'on se moque d'eux. Il m'est donc nécessaire de les rassurer. Je les entends donc souvent me dire, « *ah madam bana y sa moukat a moïn* » et ils appuient sur les syllabes des mots clés à mettre en avant.

L'accent de mot est un élément important lors de l'apprentissage de l'anglais en tant que L2 voire L3, mais le rythme, presque inexistant en français, est un élément essentiel en anglais.

b) Le rythme :

Lors d'une conversation, les différents mots utilisés forment de nouveaux groupes rythmiques, en d'autres termes, « les syllabes ont des durées et demandent des dépenses d'énergie très variées. La régularité rythmique se manifeste à un rang supérieur à celui de la syllabe. » (Catford J-F., 1963, cité par Rolland Y., 2011 : 46).

Ainsi, l'accent de mot est important, mais il peut être modifié pour laisser place à un rythme plus régulier dans la langue parlée. « Des glissements d'accents » peuvent donc intervenir « pour éviter la suite de deux accents de mots » (Rolland, 2011 : 46). Par conséquent, seuls les mots porteurs de sens sont accentués, contrairement au français. Le même procédé est constaté en créole, comme nous le montre la citation suivante :

« Dans le cadre de la phrase, les règles ou principes accentuels élaborés pour le mot restent toujours valables, mais cette fois, ils s'évaluent en termes de hiérarchie. En effet, l'informateur, comme beaucoup d'autres de l'enquête, utilise une plus grande intensité accentuelle pour mettre en relief le mot important pour le sens de la phrase. » (Staudacher-Valliamée, 1992 :60)

Le mot important est accentué en créole, comme dans la phrase suivante, qui revient souvent lorsqu'on passe à la gestuelle liée au rythme en anglais : « *madam parey nou fé la muzik an anglé* ».

Le système phonologique du créole réunionnais a été analysé et certains éléments, comme le point suivant, ont été constatés :

« La tendance à « raccourcir » en supprimant des phonèmes ou des associations de phonèmes (la préposition « de » par exemple dans « lunette soleil » ; et les suppressions des derniers phonèmes, comme dans un « souf » pour un souffle par exemple) » (Georger F., 2011 : 37)

Cette tendance à « raccourcir » est retrouvée dans la phrase suivante (qui ressort souvent lorsque l'on passe à la gestuelle mise en place) : « *madam nou fé d'spor an anglè* ».

Les Réunionnais ont aussi tendance à mettre en place « des aphèreses [ou] suppression de la syllabe initiale dans certains mots : *crazé, maziné* », ce qui pourrait faciliter l'accentuation des syllabes fortes, en anglais, et la bonne prononciation des syllabes faibles, atténuées voire avalées.

Le français a, quant à lui, « un rythme syllabique » et non accentuel. (Rolland, 2011 : 46).

Ces particularités rythmiques, qu'elles soient régulières ou non, d'une langue à l'autre, peuvent faciliter ou compliquer l'apprentissage des langues lorsque la langue initiale a, ou n'a pas le même rythme. Un élément reste problématique à La Réunion. En effet, l'institution considère le français en tant que L1 alors qu'elle est dans la majorité des cas, la L2. Le créole étant, majoritairement, la L1 à La Réunion, il pourrait servir de base à la L3 anglais grâce aux similitudes entre ces deux langues.

Dans la langue parlée, l'intonation est aussi nécessaire.

c) L'intonation :

L'intonation implique des changements de la hauteur de la voix. (J.P Watbled, 1996, *in* Rolland, 2011 : 47). Ainsi, l'intonation est composée du « groupe intonational » dont est tributaire « l'interprétation d'un énoncé ». (Rolland, 2011 : 47). La « syllabe dominante » ou « syllabe tonique » porte « l'accent principal du groupe » ; elle est donc porteuse de « l'accent tonique ». (Rolland, 2011 : 47). Il y a donc une « syllabe dominante » (Watbled, 2005 : 104) du point de vue accentuel. « La syllabe tonique marque un changement majeur de direction mélodique. Elle porte en quelque sorte le point focal du groupe intonational. » (Watbled, 2005 : 104)

« Le choix de la syllabe tonique appartient au dernier mot porteur d'un accent majeur dans le groupe. » (Watbled, 2005 : 105) Mais ce n'est pas toujours le cas, « le choix de la tonique est en effet lié à la hiérarchie (sémantique) des informations contenues dans le groupe. »

Qui plus est, « les mouvements mélodiques de la voix sont des tons » (Rolland, 2011 : 47).

Par conséquent, dans un énoncé affirmatif ou déclaratif, la syllabe tonique descend, tout comme le ton, en général, alors que, dans un énoncé interrogatif, la syllabe tonique et ainsi, le ton, montent.

« Le ton [...] en anglais, [est] :

- descendant (*fall*) pour des assertions courantes, des structures impératives, exclamatives, certaines interrogatives, exprimant soit l'assertion, soit la neutralité, par exemple, *I'm French*.
- montant (*rise*) pour des questions fermées, exprimant l'incertitude, ou complexe, par exemple, *Can we see Big Ben ?*

- descendant-montant (*fall-rise*) pour le doute, la réserve, la contradiction, la menace, par exemple, *You didn't see him on Monday? I don't quite ↘remember ...*
- montant descendant (*rise-fall*) dans certains énoncés expressifs marquant la forte impression. » (Rolland, 2011 : 47). Par exemple, *Are you having ↗soup or ↘salad?*

De manière générale, l'intonation française et l'intonation créole ont tendance à monter alors qu'en anglais, elle est, le plus souvent, descendante.

L'intonation anglaise dépend du type de phrases (assertives ou interrogatives), alors que l'intonation créole dépend de l'émotion de l'interlocuteur : la colère et la déception (intonation descendante) ou la joie (intonation montante), par exemple, influent sur l'intonation.

C'est le cas dans les deux exemples que je donne en classe lors de l'apprentissage de l'intonation en anglais :

- « *kossa la ariv a zot la ?* » (expression de colère et intonation descendante)
- « *koi fé ?* » (expression de joie et intonation montante)

En français, « les schémas intonatifs [indiquant] la continuation, [« le non-achèvement, l'étonnement, la surprise, l'impatience et l'enthousiasme »] sont ascendants [« et c'est la dernière syllabe du groupe qui porte la note la plus aigu »] ; [et ceux indiquant] la finalité, [« le terminatif »] sont descendants. » (Delattre P, 1951, repris par Rolland Y., 2011 : 47).

➤ **Les apports :**

Comme énoncé précédemment, le but de la phonologie générative est de caractériser la nature de la connaissance phonologique et, par conséquent, d'établir ce qui constitue avoir un accent de locuteur natif afin de rendre les apprenants intelligibles, ce qui est un élément clef de ma recherche.

Selon Chomsky et Halle, le développement d'une phonétique universelle semble important et serait un atout pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Comme on l'a vu plus tôt, la phonologie suprasegmentale met en évidence « l'accentuation de mot, le rythme, l'intonation » d'après Roach. Ces éléments sont essentiels pour se faire comprendre en anglais et sont donc nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère et pour tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais.

Selon Deschamps et Al. (2004, repris par Rolland, 2011 : 47), l'intonation a pour objectif de rendre un discours compréhensif en l'organisant, de mettre en évidence le contenu du message, d'indiquer ce que le locuteur veut dire mais également ses attitudes.

La phonologie suprasegmentale du créole semble être plus proche de l'anglais que ne l'est le français (surtout en ce qui concerne l'accent de mot et le rythme) et pourrait ainsi être un avantage lors de l'apprentissage de l'anglais si l'on met en application l'analyse contrastive de ses deux langues par exemple.

➤ **Les limites :**

Selon Randall (2007 : 43), l'inné est évident pour l'apprentissage phonologique de la L1 mais est difficile à cerner pour la L2 « avec des apprenants plus âgés, pour lesquels la distinction [est complexe] entre apprentissage implicite inconscient et explicite conscient » (Randall 2007, cité par Rolland Y., 2011 : 44). Selon Rolland, Randall minimise ainsi l'aspect innéiste lié à l'apprentissage phonologique.

L'innéisme atteint donc des limites en ce qui concerne l'aspect phonologique de l'apprentissage de la L2 chez les apprenants.

Ainsi, l'accentuation de mot, le rythme et l'intonation de l'anglais restent des éléments complexes lors de l'apprentissage de la L2/L3.

L'analyse segmentale en phonologie a des limites puisqu'elle est basée sur des règles, telles que « *Tone-Unit Rule* » (ou « l'unité de ton ») et « *Last Lexical Item Rule* » (ou l'intervention de « l'accent tonique [...] sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical impliqué »), possédant de nombreuses exceptions, les rendant ainsi problématiques. (Rolland, 2011 : 48). On se base sur les phonèmes alors que la langue est beaucoup plus complexe.

La dimension suprasegmentale est, quant à elle, nécessaire pour la langue parlée, le rythme et l'intonation restent peu développés dans l'apprentissage d'une langue étrangère alors qu'ils sont pourtant utiles à la communication.

Cette notion d'innéité est importante, mais les principes de perception, d'acquisition phonologique, d'intuition, d'attention et de mémorisation sensorielle restent manquantes ici.

Après avoir analysé le nativisme et en avoir constaté ses limites, il semble nécessaire de s'intéresser à l'interactionnisme, à l'environnementalisme, au modèle de nativisation et à la linguistique pragmatique.

C. L'interactionnisme, l'environnementalisme, le modèle de nativisation, la linguistique pragmatique

Les théories interactionnistes englobent les théories environnementalistes mais également les théories nativistes. Elles proviennent, autant que les théories constructivistes, de la psychologie cognitive. Cette dernière met en avant l'idée de motivation. « Le cognitivisme désigne un ensemble de conceptions psychologiques dont l'objet d'étude relève des processus d'acquisition des connaissances, d'une part, et des processus de traitement de l'information, d'autre part. » (Rolland, 2011 : 22). La psychologie cognitive tâche de mettre en lumière les connaissances et « font des hypothèses sur le système mental qui serait le moteur essentiel des comportements, d'où la notion de représentation mentale », et rompt donc avec le behaviorisme, qui prend en considération les « comportements et les stimuli et [tente] de d'établir des liens entre eux » (Rolland, 2011 : 22).

1. L'interactionnisme

Rappelons-le, l'interactionnisme repose sur le nativisme et l'environnementalisme et s'appuie sur la « psycholinguistique expérimentale et la psychologie cognitive ». (Rolland, 2011 : 25). Ainsi, la psycholinguistique est « l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle. » (J. Caron, 1989, cité par Rolland Y., 2007 : 281) et le cognitif « a trait à la connaissance et par extension, système d'apprentissage où l'apprenant est conduit à réfléchir sur ce qu'il apprend et la façon dont il apprend ». (J-P Narcy, 1990, cité par Rolland Y., 2007 : 279).

Les théories interactionnistes s'appuient sur le nativisme et l'environnementalisme. Ces théories mettent en avant l'importance de la communication. L'environnementalisme souligne l'importance de l'expérience et de l'influence environnementale lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

➤ Les apports :

L'un des avantages de l'interactionnisme est de mettre l'accent sur la communication et la langue est considérée comme un outil au service de cette dernière. L'un des aspects positifs de ces théories est que l'interaction se fait en contexte.

« L'interaction suppose aussi qu'une place importante soit accordée à l'*input* [ou la réception], à l'*input* compréhensible. » (Long, 1983, repris par Rolland, 2011 : 25).

Ainsi, lors de l'interaction, ce qui est important serait le « traitement les erreurs » (Longman 1983), de réduire « l'écart entre ce qui est perçu et ce qui est dit » (Swain, 1985, in Y. Rolland, 2011 : 25).

En effet, plusieurs hypothèses sont avancées par les cognitivistes sur le rôle de l'*input* et de l'*output* (Rolland, 2011 : 25) :

Ainsi, plus l'apprenant est en contact avec la langue cible et reçoit des éléments de cette même langue et plus la réception de ces données sera exacte et l'acquisition de la langue étrangère aura lieu. C'est ce que Hatch et Wagner Gough (1976) appelle *The Frequency Hypothesis*, ou l'Hypothèse de la fréquence. Ainsi, un élément qui est reproduit fréquemment lors de la réception est forcément remarqué. De plus, malgré les controverses au sujet de l'hypothèse de la fréquence, elle reste un des facteurs de développement de la L2 selon Ellis (1994 : 273) :

“Overall there is very little evidence to support the claim that input frequency affects L2 acquisition but there is very little evidence to refute it.

Perhaps the safest conclusion is that input frequency serves as one of the factors influencing development, often in association with other factors such as L1 transfer and communicative need.”

Selon Hatch et Wagner (1976), l'hypothèse de la fréquence souligne la fréquence de l'*input*, c'est-à-dire la fréquence de la réception, pour encourager l'exactitude et l'acquisition de langue. Plus les apprenants parlent et écoutent des éléments ou discours de la langue cible, plus ils progressent et plus leurs productions dans la langue cible sont exactes. Ainsi, plus l'enseignant met en place des échanges ou interactions entre apprenants, plus il favorise l'acquisition de la langue cible chez les apprenants, que ce soit leur compréhension de la langue que leur production dans la langue cible.

Krashen met principalement en avant l'hypothèse de l'*input*, ou *the input Hypothesis*, prenant appui sur l'*input* compréhensible, c'est-à-dire les données langagières qui sont reçues et comprises dans leur globalité par l'apprenant. Ces données doivent être d'un niveau légèrement supérieur à celui de l'apprenant afin qu'il puisse inférer le sens des mots nouveaux grâce au contexte, l'acquisition de la langue cible se fait alors naturellement et non de manière

consciente. Ceci relève du domaine de l'acquisition alors que l'apprentissage est conscient, puisque l'apprenant étudie la langue étrangère et tente de comprendre ses règles. Lorsque l'information est compréhensible, cela a un impact positif sur l'étude de la langue. Les apprenants partent donc de leur compétence « i » pour aller vers le niveau supérieur « i+1 ». L'input compréhensible et « ses ajustements » ont des conséquences sur « l'acquisition des traits morphologiques ».

En effet, l'apprenant peut confondre ou mal interpréter un discours, il est donc nécessaire de faire le point et d'apporter les stratégies et réponses pratiques à sa progression et à une meilleure compréhension du message qui permettra par la suite une meilleure production lors de sa réponse au cours de l'échange.

L'hypothèse de l'Output Compréhensible met, quant à elle, en avant l'idée selon laquelle l'apprenant acquiert une langue quand il tente de transmettre un message, mais n'y arrive pas. L'apprenant se reprend, arrive à une forme correcte, transmet son message et acquiert la nouvelle forme qu'il a produite.

L'hypothèse du discours collaboratif ou *Collaborative discourse* qui représente les discussions réfléchies (argumentations, explications, activités discursives) entre apprenants concernant des sujets académiques, peuvent promouvoir l'apprentissage et permet une entraide entre apprenants. Selon Long (1985), le discours collaboratif, qu'il soit mis en place entre apprenants ou entre l'enseignant et l'apprenant, favoriserait l'acquisition phonologique grâce à des stratégies, à des constructions verticales et à des ajustements linguistiques.

La psychologie behavioriste formaliste a été destituée par la psychologie cognitive. La connaissance, l'apprentissage et la manière dont il est appréhendé par les apprenants sont mis en avant. L'interactionnisme a un autre aspect positif : celui de proposer une ébauche de dimension sociale liée aux fondamentaux mêmes de l'interaction, mais également des données neuroscientifiques. L'approche interactionniste intègre la notion de psycholinguistique expérimentale. Ainsi, un contexte d'interaction est mis en place, incluant l'input ou la réception et la compréhension des éléments reçus, et l'output ou la production et la transmission d'un message, mais aussi les notions de compréhension et de discours collaboratif c'est-à-dire la mise en place de discussions réfléchies et d'entraides entre apprenants qui sont primordiales dans l'acquisition d'une langue étrangère selon Long (1985).

L'approche interactionniste est un élément fondamental de ma recherche, tant pour la mise en place du contexte d'interaction que pour l'acquisition phonologique.

2. L'environnementalisme

Le nativisme et l'environnementalisme mettent en avant l'importance de la communication. L'environnementalisme souligne l'importance de l'expérience et de l'influence environnementale lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Le contexte réunionnais, contexte de ma recherche, joue donc un rôle important dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible.

Des paramètres fluctuants sont à prévoir selon ces théories.

Une influence culturelle est aussi à prendre en considération, comme nous le montre la citation suivante :

« L'ensemble des représentations et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société particulière » (définition donnée dans la revue *Les Sciences Humaines* (n° 24, 1999 : 59), reprise par M.F. Nancy-Combes, 2005 : 77).

Goodenough donne une précision en intégrant la notion de communication, comme nous le montre la citation qui suit : « la culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie ». (Hymes, 1964, cité par Rolland, 2011 : 26). La prise en compte de la culture initiale des apprenants est donc un élément primordial pour qu'ils s'ouvrent à d'autres cultures.

Ainsi, la langue est influencée par la culture et est pourtant un outil nécessaire à des échanges sociaux. La phonologie n'est-elle pas fortement liée à la culture et à la communication ? N'a-t-elle donc pas une place importante au sein d'échanges socio-culturels ?

Hymes (1984) remplace, quant à lui, la notion de compétence grammaticale par la notion de compétence communicative et rompt ainsi, une nouvelle fois, avec l'approche structuraliste.

Le contexte de notre recherche est celui d'un environnement multiculturel en contact avec une influence pluriculturelle, influence étudiée avec le Modèle d'Acculturation. « L'acculturation [est] un processus d'adaptation à la nouvelle culture » (Rolland, 2011 : 27).

Le domaine de la psychologie sociale est ici mis en avant et mesure la distance entre l'apprenant et sa culture initiale (C1), sa culture additionnelle (C2) et sa culture cible (C3). Selon Brown (1986, cité par M-F Narcy-Combes, 2005 : 84), une modification de l'identité des individus est nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le processus d'acculturation est donc composé de plusieurs étapes telles que l'euphorie, le choc culturel, le stress culturel et l'adaptation à la culture cible. L'apprenant créolophone devra donc traverser plusieurs étapes avant de s'adapter à la culture anglaise.

L'approche environnementaliste est donc un élément clé de ma recherche, puisqu'elle permet de mettre en place un contexte d'apprentissage qui prend en compte le profil linguistique et culturel des apprenants.

Après avoir parlé de l'influence de l'environnement et l'importance de la communication dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de se questionner sur le modèle de nativisation.

3. Le modèle de Nativisation

Le modèle de Nativisation est « la création de systèmes linguistiques indépendants de ceux de la L2, qui correspondent aux caractéristiques de la L1. » (Rolland, 2011 : 27)

Selon Andersen (1983 : 11), le modèle de Nativisation s'appuie sur le cognitif et les mécanismes internes. Ce modèle permet de montrer comment les apprenants construisent et organisent ou réorganisent leur système d'interlangue ou le lien entre les langues pendant le processus d'apprentissage lorsqu'ils agissent avec des apprenants plus expérimentés.

Selon M.F Narcy-Combes (2005 :149), l'interlangue est : « une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. » Il « modifie son propre système (l'interlangue) qui se rapproche de plus en plus de la langue qu'il apprend ».

Selon Andersen, l'acquisition d'une langue seconde ou L2 dépend de deux procédés la Nativisation et la Dénativisation. Le premier a lieu quand l'apprenant prend conscience des connaissances qu'il possède déjà alors que pour la Dénativisation, il ajuste son système d'interlangue de sorte qu'il se combine à l'input au travers de stratégies d'inférence.

La Dénativisation est liée à « l’accommodation » de Piaget. Rappelons-le, l’accommodation est « la reconstruction du système linguistique pour arriver à être en conformité avec la L2 ». Elle suppose que « notre monde interne doit s’adapter aux données externes » alors que l’assimilation « suppose que ce qui est perçu est intégré dans notre monde interne sans en changer sa structure, mais avec le risque de mauvaises classifications internes ». (Rolland, 2011 : 27). Dans le cadre de notre recherche, l’apprenant devra reconstruire son système linguistique ou son monde interne afin de s’adapter aux données externes de l’anglais. Ainsi, ces deux processus ne sont pas à différencier, mais forment bien un même processus d’acquisition.

➤ **Les apports**

« Andersen précise un principe opératoire qu’est la forme-sens dans l’input ». Le processus a une dimension linguistique et cognitive et implique le « repérage, le traitement, la mémorisation et la construction de sens » (Rolland, 2011 : 27).

« Le sens prime sur la forme », selon Griggs, Carol et Bange. Il y a donc « reconstitution du sens à partir du traitement de la forme. »

➤ **Les limites**

Le formalisme ou le fait de se focaliser sur le sens, sur les formes ainsi que la terminologie du Modèle de Nativisation sont critiqués. La terminologie est remise en question. Ainsi, « la nativisation peut signifier pour certains un transfert des normes internes de la L1 en L2 [...] mais aussi pour d’autres un rapprochement du non natif des normes du natif de la L2, c’est-à-dire le contraire » (Rolland, 2011 : 28). Cette idée de transfert de certaines normes internes de la langue initiale vers la langue cible est celle qui est à retenir pour notre projet de recherche.

Le Modèle de Nativisation n’analyse pas suffisamment les « processus mentaux », « le rôle de l’intake qui implique que les données de l’input soient comprises, traitées et saisies » est sous-estimé (Rolland, 2011 : 28).

Selon Andersen (1990), les termes Nativisation et Dénativisation ne sont pas dissociables mais restent deux aspects du même procédé d’acquisition d’une langue seconde.

Le Modèle de Nativisation fonctionne-t-il de la même manière en milieu plurilingue ?

Comment est-ce que l'apprenant pourrait transférer les normes de la langue officielle vers la langue cible s'il n'a pas acquis pleinement les normes internes de la langue officielle ?

Cette analyse du modèle de Nativisation nous amène à nous interroger sur la linguistique pragmatique.

5. La linguistique pragmatique

Depuis 1975, la langue est un « outil de communication ». Elle met en avant les besoins de l'apprenant. Les quatre compétences sont la compréhension écrite et orale, l'expression orale et l'expression écrite. Les échanges conversationnels se font autour de thèmes de la vie quotidienne ou dans le but d'apprendre une langue usuelle. On valorise le sens au détriment de la grammaire et de la culture.

La linguistique pragmatique fait son apparition vers 1980 grâce à l'approche communicative et sa théorie des actes de langage. Ainsi, on ne parle plus de langue mais de langage, plus de code et de structure mais de notions fonctions, d'actes de parole et de communication.

Vers 1980, l'approche communicative de première génération et les notions fonctions font leur apparition.

On peut parler de reconstitution de situations d'échanges langagiers authentiques. On est face à des fonctions plausibles à la vie réelle. L'authenticité devient un critère clé. L'utilisation des outils de langue est privilégiée en fonction des besoins informationnels, pragmatiques et expressifs des apprenants. On laisse place aux interactions, au contexte et à la pédagogie différenciée. L'erreur est une étape normale dans l'apprentissage.

Les notions-fonctions sont à l'honneur ainsi que les quatre compétences, la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite. Une notion est un concept tandis que la fonction est l'acte de langage. L'apprenant est orienté vers une langue utilitaire. Les énoncés se font en situation de communication, de discours.

La linguistique pragmatique sera mise en avant dans le CERCL et fait partie de l'approche communicative.

Widdowson H.G. (1981) met en avant l'utilisation d'énoncés lors de la communication. Le discours est donc l'objet d'apprentissage et prévaut sur la forme linguistique, en lien avec la démarche notionnelle-fonctionnelle.

Wilkins (1976 : 42) défend l'idée suivante :

« la base même d'une approche notionnelle de l'enseignement des langues découle de la conviction que ce que les gens veulent faire avec le langage est plus important que la maîtrise de la langue en tant que système appliqué. »

Le CECRL ajoutera trois niveaux d'utilisateurs : élémentaires, indépendants et expérimentés. Il envisage cinq paliers pour les compétences de communication ou capacité fondamentales : la Compréhension Orale, la Compréhension Ecrite, l'Expression Orale en Continu, l'Expression Ecrite et l'Interaction Orale et l'apprentissage se fait au travers de documents authentiques. Six paliers ont été définis. Lors de l'articulation entre les compétences, l'enseignement par apprentissage, par tâches, les apprenants doivent parvenir à un résultat, ils ont un problème à résoudre et ont, pour cela, des besoins langagiers. Parmi la compétence communicative, on retrouve la composante linguistique, c'est-à-dire la grammaire, le lexique, la phonologie et le rapport graphie-phonie. Parmi la compétence socio linguistique, on retrouve le socio culturel et le phénomène social. Parmi la compétence pragmatique, on retrouve les stratégies discursives, fonctionnelle et interactionnelles. Ces compétences permettent des activités langagières à travers des tâches connues.

Le mot clé est la « proaction » (Rolland, 2011 : 58) qui s'inscrit dans une perspective actionnelle. L'apprenant est, par conséquent, actif et doit accomplir une tâche communicative. Cette tâche amène un besoin, lexical, phonologique, grammaticale, par exemple. Elle donne lieu à un résultat identifiable.

Une notion ou concept est donc abordée lors de tâches intermédiaires amenant à cette tâche communicative finale. Celle-ci a une fonction ou amène à un acte de parole. Un ensemble de savoirs et de savoir-faire est mobilisé afin d'atteindre cette même tâche finale de communication. Ces savoirs soulignent les compétences acquises par l'apprenant. Ces compétences communicatives font appel à des savoirs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les activités langagières sont développées, telles que la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production écrite et l'interaction orale.

➤ **Les limites**

La linguistique pragmatique est d'obédience nativiste et minimise souvent la forme et les contenus lexicaux et phonologiques. Les besoins langagiers sont mal décelés et on fait peu appel au cognitif.

Après avoir étudié l'interactionnisme, il semble primordial d'aborder les notions de constructivisme, de linguistique énonciative et de méthodologie communicative à visée cognitive.

D. Le constructivisme, la linguistique énonciative, la méthodologie communicative à visée cognitive

Depuis 1995, l'aspect communicatif est revu avec une réorientation linguistique, on parle de linguistique énonciative et de constructivisme.

1. Le constructivisme

Vers 1990, l'approche communicative de deuxième génération d'obédience cognitiviste et constructiviste voit le jour.

Ces théories « réfutent par contre l'innéisme chomskyens et partent du principe que le développement linguistique et intellectuel sont liés ». L'innéisme et le constructivisme se retrouvent sur un point, « leur approche linguistique qui reste formaliste » mais « la forme d'apprentissage du constructivisme est intentionnelle » alors que celle de Chomsky est innée. L'innéisme met en avant « les déterminations internes du sujet » alors que le constructivisme « propose la construction progressive des structures internes du sujet » (Rolland, 2011 : 29). Ainsi, les structures internes du sujet se construisent progressivement. Lorsqu'elles sont en interaction, elles produisent des connaissances nouvelles qui ne peuvent donc pas être innées. Le fait que le sujet soit confronté à des situations nouvelles, crée un déséquilibre des structures établies et pousse le sujet à trouver un nouvel équilibre, ce qui développe son intelligence. Cette multitude d'équilibres et de déséquilibres représentent des stades qui sont énumérés par Piaget (1987 : 14) selon l'âge de l'apprenant tels que le stade des réflexes, le stade des premières habitudes motrices et des premières habitudes organiques, le stade de l'intelligence sensori-motrice, le stade de l'intelligence intuitive, le stade des opérations intellectuelles concrètes et enfin le stade des opérations intellectuelles abstraites ou adolescence qui nous intéresse plus particulièrement dans cette étude puisque cela correspond à la tranche d'âge de nos apprenants sondés. Selon Piaget, c'est à ce stade qu'ils forment leur personnalité et qu'ils s'insèrent dans la société des adultes sur le plan affectif et intellectuel.

Piaget « réfute l'existence d'un système inné d'acquisition dans le cerveau et insiste sur l'influence déterminante des schèmes [ou entités abstraites] fonctionnels » (Rolland, 2011 : 30). Ainsi, selon la théorie opératoire de Piaget, deux processus d'adaptation se mettent en place pour permettre l'intériorisation de la conscience du monde extérieur par le sujet : l'assimilation et l'accommodation.

« L'assimilation suppose que ce qui est perçu est intégré dans notre monde interne sans en changer sa structure, mais avec le risque de mauvaises classifications internes » et « l'accommodation suppose que notre monde interne doit s'adapter aux données externes » (Rolland, 2011 : 31).

➤ **Les apports**

Des activités cognitivistes sur le plan phonologique, syntaxique, lexical et sémantique sont mises en avant. On parle maintenant de stratégies cognitives et de résolution de problème, d'anticipation, de réflexion sur la langue, d'interactions entre le sujet et le milieu. On constate l'influence linguistique, on parle de linguistique de l'énonciation. On part d'un énoncé et non pas d'une structure grammaticale.

L'apprenant est actif. Les compétences méthodologiques mettent en avant quatre capacités, les savoirs faire fondamentaux :

- la grammaire inductive.
- la PRL
- l'autonomie
- les échanges constants.

Lors de la méthodologie communicative à visée cognitive et plus précisément, la PRL (pratique raisonnée de la langue), on réfléchit sur la langue, mais souvent cette réflexion se fait sur la syntaxe, pas sur la phonologie.

« Cette réflexion sur le langage » nous amène à la métalinguistique, définie par Benveniste (1974) telle que : « la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations »

De même, Besse, Marec-Breton et Demont (2010) décrivent la compétence métalinguistique ou conscience métalinguistique (*metalinguistic awareness* en anglais) de la manière suivante :

« un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant les activités de réflexion sur le langage et son utilisation et des capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique ».

La situation problème permet une dynamique de recherche. On a alors une nouvelle dynamique, ce qui signifie qu'une nouvelle solution doit être trouvée pour arriver à un équilibre.

J.P Nancy ajoute la notion de style cognitif et le définit de la manière suivante : « Le style *cognitif* d'un individu est la façon dont cet individu est programmé pour apprendre le plus efficacement possible. » (J.P Nancy, 1990 : 111)

➤ **Les limites**

L'analyse de Piaget n'est que partielle puisqu'il ne s'est intéressé qu'aux enfants et non pas aux adultes, et uniquement en ce qui concerne la langue initiale et non pas aux autres langues. (Rolland, 2011 : 31)

Selon Gaonac'h (1987 : 122), Piaget négligerait la fonction de communication du langage et « cela revient à ne considérer que l'aptitude des sujets à mettre en correspondance une signification et une structure linguistique, sans qu'on envisage que les phénomènes d'interaction sociale liés au langage puissent intervenir dans l'acquisition de celui-ci. »

Piaget semble négliger le rôle joué par le contexte socioculturel, tel que l'influence relative des enseignants, des parents, des pairs et du contexte social, culturel et linguistique du sujet.

Bruner (1990), (cité par Dumora et Boy, 2008 : 18), ajoute, quant à lui, une dimension culturelle au constructivisme en mettant en avant l'idée du « self », qu'il définit comme étant :

« une construction qui procède autant de l'intérieur – de la mémoire, des sentiments, des croyances, de la subjectivité – que de l'extérieur – de l'estime que les autres nous portent, des attentes que nous reconnaissons très tôt dans nos différents contextes de vie, et de notre culture ».

Ce « self » représente l'identité culturelle du sujet, qui, jusqu'ici, n'est pas toujours pris en compte et reste pourtant primordial chez l'individu, et d'autant plus chez le sujet plurilingue.

2. La linguistique énonciative

« Il faut savoir que la linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun d'avoir le langage comme objet d'étude, mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue. »

« Les linguistiques internes sont des disciplines autonomes. On y trouve les linguistiques structurales [...] et les linguistiques énonciatives qui en découlent. Certaines de ces dernières, comme celle de Culioli, se considèrent comme post-structurales. De plus, certaines linguistiques dites internes se suffisent à elles-mêmes alors que d'autres sont associées à une discipline différente (sociologie, ethnologie, psychologie, neurologie...). Par exemple, la sociolinguistique étudie la langue comme révélateur sociologique. »

Culioli (1990 : 46) explique la complexité de la linguistique elle-même :

« Le difficile pour la linguistique, c'est qu'elle est une science fondée sur l'observation, mais qu'elle est aussi une science des régularités et du généralisable, sans que l'on puisse se passer de la théorisation et d'un système de représentation qui ne peut être le simple décalque de nos intuitions. »

La linguistique énonciative est « un groupe d'écoles de linguistique étudiant le langage tel que mis en situation par l'activité d'un énonciateur. »

La linguistique énonciative suit, mais ne rompt pas avec le structuralisme. « Elle en hérite, c'est une étape de travail :

- De travail de taxinomie
- construction d'une continuité.

Avec l'énonciation, c'est l'acte même de produire un énoncé et non simplement l'énoncé lui-même qui est étudié. »

Ainsi, la langue est étudiée dans son utilisation, et non réifiée « comme une langue morte, comme c'est le cas pour le structuralisme qui considère le référent comme ne faisant pas partie de la langue mais du monde. »

Selon la Théorie des Opérations Énonciatives de Culioli A. (1982) :

« le langage, activité signifiante de représentation, ne nous est accessible qu'à travers des textes, c'est-à-dire des agencements de marqueurs : ces agencements sont la trace d'opérations. »
Ainsi, la Théorie de Culioli décrit les multiples opérations qui amènent à l'énonciation au travers de « marqueurs ».

Selon lui, (Culioli, 1990 : 155) :

« l'objectif reste d'appréhender le langage à travers la diversité des langues et, pour ce faire, de construire, à partir d'observations systématiques et minutieuses, un système métalinguistique de représentations qui permette de poser des problèmes et d'en trouver des solutions *raisonnées*. »

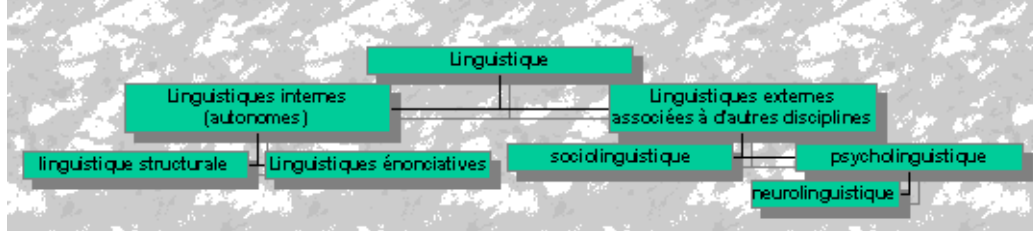
La linguistique énonciative a donc une approche plus contemporaine que la linguistique structuraliste comme nous le montre la citation suivante :

« Ainsi, contrairement aux structuralistes qui pensent qu'on ne peut pas connaître les sens d'un mot sans l'opposer ou le combiner à d'autres formes linguistiques, les énonciativistes pensent qu'on peut se passer du contexte linguistique, si la situation nous met en présence du référent. Les formes linguistiques sont prises en charge par des énonciateurs et reçues par des co-énonciateurs qui y répondent. Le fait qu'il y ait un énonciateur et un co-énonciateur détermine le fonctionnement des formes. On peut même dire que le fait qu'il y ait un énonciateur et un co-énonciateur détermine la valeur sémantico-syntaxique des formes. »

Le schéma ci-dessous décrit les écoles de linguistes. Il les subdivise en deux parties distinctes : les linguistiques internes ou autonomes et les linguistiques externes associées à d'autres disciplines. Les linguistiques internes sont composées de la linguistique structurale et des linguistiques énonciatives. Ces écoles linguistiques internes ne répondent pas totalement aux problématiques de l'apprentissage de ma recherche et il semble donc nécessaire d'y associer d'autres disciplines.

Les linguistiques externes sont composées de la sociolinguistique et de la psycholinguistique. Cette dernière nous emmène vers la neurolinguistique.

Écoles de linguistique



<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>

3. La méthodologie communicative à visée cognitive

Cette méthodologie est préconisée par les instances officielles dans les années 90. Elle suppose une refonte de l'apprentissage avec une prise en compte de la construction de sens. L'apprenant apprend à apprendre. La notion de compétence apparaît. La notion de « triangle pédagogique » développée par Houssaye (Triangle pédagogique, London : Peter Lang) est déterminante avec l'apprenant, les savoirs et l'enseignant.

Sur le terrain, la mise en place de référentiels de compétences est à noter, ainsi que de tests diagnostiques en CE2, en 6ème et en 2de afin de faire le point sur les savoir-faire ou stratégies cognitives maîtrisés par les apprenants. On n'évalue pas les savoirs mais les savoir-faire. Des modules sont mis en place en 2de afin de regrouper les apprenants ayant les mêmes carences méthodologiques, par exemple en réception de l'oral. Nous sommes dans un paradigme constructiviste.

« La Dénativisation tient, de « l'accommodation » au sens piagétien du terme. (Rolland, 2011 : 27). Rappelons-le, l'accommodation est « la reconstruction du système linguistique pour arriver à être en conformité avec la L2 », par opposition à l'assimilation. « L'assimilation suppose que ce qui est perçu est intégré dans notre monde interne sans en changer sa structure, mais avec le risque de mauvaises classifications internes » (Rolland, 2011 : 31). En d'autres termes, l'accommodation « prend appui sur l'input » ou la réception de l'apprenant dans la langue cible et met en avant « les stratégies d'inférence ».

La cognition et les stratégies cognitives de communication sont donc prises en compte (Rolland, 2011 : 27). On part donc de ce que l'apprenant connaît, pour l'amener à la langue cible.

L'apprentissage d'une langue demande la prise en compte de l'aspect communicatif et de la grammaire.

La Grammaire énonciative prend en compte le concept de pragmatique c'est à dire l'utilisation d'une grammaire correcte au sein même de l'énoncé, logique et approprié. Avec l'introduction de la réflexion sur la langue, les fondamentaux linguistiques sont conceptualisés. Les stratégies cognitives sont elles aussi introduites, elles accompagnent les activités langagières. On se focalise, par exemple, sur la dimension phonologique (accent de phrase, accent de mots, phonèmes) pour inférer le sens des mots nouveaux.

Cullioli (1982) décrit la linguistique comme « la place des apprentissages d'une langue si elle permet à l'apprenant de s'approprier la langue. »

L'apprentissage d'une langue étrangère implique l'apprentissage d'une culture, d'un mode de vie et de coutumes. Ceci favorise l'acceptation d'une culture étrangère.

➤ **Les apports :**

Le constructivisme introduit la dimension cognitive, avec ces stratégies cognitives que l'on retrouve dans le CECRL. La notion d'apprendre à apprendre est introduite, c'est à dire apprendre des savoirs, savoir-faire et savoir être, avec toute la dimension méthodologique liée au processus d'apprentissage. L'apprenant devient acteur de son apprentissage.

Cette approche constructiviste doit beaucoup à Piaget qui, à la triade ancienne « environnement-expérience-maturation » ajoute « l'équilibration » : dans une situation nouvelle, un sujet, dont la structure cognitive est en équilibre – c'est-à-dire lui permettant de répondre de manière adaptée à toute situation déjà rencontrée –, la modifie par assimilation et accommodation pour parvenir à un nouvel équilibre.

➤ **Les limites :**

Le risque d'excès de conceptualisation peut enrayer la communication spontanée. Le constructivisme met en avant la nécessité de réfléchir sur ce qu'on apprend, même au niveau phonologique grâce à la métaphonologie, mais il semble important de favoriser la communication et de parler en contexte comme nous le montre la linguistique pragmatique.

La dimension plurilingue n'est pas encore de mise.

Il semble donc important de mettre en place ces stratégies cognitives dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais il est tout aussi important de prendre en compte la compétence plurilingue.

Nous avons dressé un état des lieux des paradigmes traditionnels avec leurs apports et leurs limites. Ces paradigmes traditionnels n'intègrent pas la dimension plurilingue devenue incontournable aux yeux de l'institution européenne. Nous allons maintenant analyser les avancées, mais aussi les contraintes liées au plurilinguisme.

E. La nécessaire prise en compte de la compétence plurilingue

Le plurilinguisme est partie prenante de l'approche communicative à visée actionnelle prônée par le CECRL. La compétence plurilingue englobe les capacités développées par un apprenant ayant au moins deux langues.

Quels sont les effets positifs de l'acceptation de l'apprenant en tant qu'être plurilingue ?
Quels en sont les apports ?

Il est important de dresser des portraits de langues, c'est-à-dire de dessiner où se situe la L1, L2 et la L3.

Ces portraits de langues sont également importants en ce qui concerne la langue cible, puisque les apprenants ont aujourd'hui plus facilement accès aux langues étrangères et ceci peut avoir des conséquences sur l'apprentissage. Aguilar, Brudermann et Leclère (2014 : 13), mettent en avant « la complicité des variables qui servent à caractériser les contextes de l'action, comme leurs évolutions » et leur conséquences sur l'enseignement ou « l'agir du professeur de langues, ses représentations et ses savoirs ». Ceci, selon eux, nous pousse à « explorer les modalités d'interaction qui existent en dehors des situations d'enseignement et d'apprentissage » dans le but de « mieux appréhender leurs apports éventuels à la transmission des langues et des cultures ».

Ces portraits permettent d'en savoir davantage sur le profil linguistique des apprenants et de prendre conscience du « droit pour sa propre langue et du renforcement de la diversité linguistique. » (Zarate, Levy et Kramersch : 112)

➤ Les apports :

Les avantages du plurilinguisme sont de faire prendre en compte à l'apprenant de l'importance de sa langue initiale.

Cette idée de prise en compte de la langue initiale de l'apprenant est également défendue par Castelloti et Moore (2002 : 16) dans la citation suivante :

« Au-delà d’approches génériques des situations d’appropriation des langues, les représentations de leur apprentissage semblent de manière unanime, quels que soient les publics concernés et les contextes considérés, très fortement imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle, perçu le plus souvent comme prédominant, dans l’accès à d’autres langues. »

À la suite d’enquêtes auprès de jeunes élèves confrontés à des langues inconnues pour eux, dans lesquelles on leur demande de construire du sens, on constate qu’ils :

« élaborent des rapprochements ou des mises à distance à partir de canevas prélevés sur le modèle – attesté ou représenté – de la langue maternelle » et qu’ils ont « recours à des stratégies d’ancrage, d’appui et de passages translinguistiques, avec toutefois des mises en œuvre différentes qui se concentrent dans la capacité à apprécier la distance entre son système propre et les autres systèmes et, plus particulièrement, dans la faculté de gérer cette distance, de mobiliser des ressources appropriées pour la réduire ou l’utiliser.» (Castelloti et Moore, 2002 : 17).

Selon Campbell et Sais (1995), (cité par Besse, Marec-Breton et Demont, 2010), « en anglais, les jeunes bilingues sont plus performants que les monolingues à détecter les intrus phonologiques (c’est-à-dire le mot, parmi trois, ne commençant pas par le même son) et à supprimer la première syllabe de pseudo-mots. »

Ceci peut faire écho à Valenzuela (2010), (cité par Del Olmo C., 2016) qui définit l’apprenant de langue étrangère comme un « locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d’alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère ».

Cook (2012), met quant à elle, en avant les avantages de la ‘*multi-competence*’ ou ‘*knowledge of two languages in one mind*’. Selon elle, quelqu’un qui utilise une langue ou plus en addition à sa langue initiale est un ‘*L2 user*’. Ce dernier est différent d’un monolingue, d’un point de vue quantitatif (puisqu’il connaît plus d’une langue ou leur niveau de connaissance de leurs langues) et qualitatif (puisque la connaissance de plus d’une langue affecte tout le système linguistique de l’utilisateur), comme nous l’indique la citation suivante :

« Second language users are not only quantitatively different from monolinguals (in the number of languages known, or in the level of knowledge of their languages), they are also qualitatively different, because knowledge of more than one language affects all the linguistic systems in the L2 user's mind » (Bassetti et Cook, 2012).

Elles adoptent une solution suggérée par Cook et Grosjean, le concept de la vision holistique de la compétence multilingue. Cette compétence multilingue ou plurilingue, est définie de la manière suivante par Coste (2002 : 117) :

« l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire »

Ainsi, le fait que l'apprenant plurilingue construise une compétence plurilingue et pluriculturelle a des avantages selon Coste, Moore, Zarate, (1997 : 13) puisque cette construction :

« favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'awareness, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes «spontanés» de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »

« Comment l'individu plurilingue reproduit, déconstruit, réélabore le discours linguistique et institutionnel, quand il est sollicité pour catégoriser ses différentes langues et appartenances identitaires ? » (Zarate, Levy et Kramersch, 2008 : 87)

En d'autres termes, comment l'individu plurilingue peut-il avoir un discours correct dans la langue cible lorsqu'il est confronté à un contact voire une cohabitation constante de plusieurs langues (sa langue initiale, la langue additionnelle et les langues étrangères) ?

Mario Wandruszka (cité par Zarate, Lévy et Kramersch, 2008) pense que « toute personne est plurilingue » ainsi « la personne plurilingue [...] est capable d'apprendre /d'acquérir d'autres langues ».

En outre, « La langue est dynamique. » (Zarate, Levy et Kramersch, 2008 : 114). Selon Herdina et Jessner, un système est dynamique lorsqu'une interaction mutuelle parmi des variables implique qu'ils influencent et co-déterminent les changements des uns et des autres (Herdina et Jessner, 2002 : 77). Ainsi, un système multilingue dynamique a différentes caractéristiques telles que la non-linéarité, la réversibilité, la stabilité, l'interdépendance, la complexité et le changement de qualité. Dans le modèle dynamique de multilinguisme, le développement des variables obéit aux principes observés dans le développement des organismes vivants. Ainsi, le développement des systèmes biologiques manifeste certains principes universaux. La plupart des théories d'apprentissage d'une langue présuppose un modèle implicite linéaire de développement. (Herdina et Jessner, 2002 : 89). Selon des principes biologiques, le développement du langage est vu comme un processus dynamique avec des phases d'accélération et de retardements (Herdina et Jessner, 2002 : 91).

La langue est une « pratique sociale et identitaire ». Ainsi, « la sociolinguistique interactionnelle » est « le moi pluriel ». (Zarate, Levy et Kramersch, 2008 : 301).

S'ouvrir aux langues permet d'évoluer et de s'améliorer en langue. « Les identités que les enfants peuvent afficher ont des répercussions sur leur possibilités d'accès à des locuteurs anglophones et donc sur leur possibilité de développer leur compétence linguistique. (Zarate, Levy et Kramersch, 2008 : 304).

Le fait de dresser un portrait de langues, permet à l'apprenant de comprendre « le droit pour sa propre langue » (Zarate, Levy et Kramersch, 2008). C'est ce qu'on appelle la dédramatisation. Il semble important de passer par cette étape lorsque l'étude d'une langue maternelle est minoritaire ou dont les représentations ont longtemps été négatives.

« Les éducateurs doivent chercher à aider les apprenants à capitaliser leurs talents et potentiels individuels ». (Zarate, Levy et Kramersch, 2008 : 367)

Selon Derivry (2015 : 123), les éducateurs ou plutôt enseignants « de langues et en langues » seraient « dans une position de médiateurs de la communication entre les différents acteurs sociaux apprenants, entre l'ensemble des répertoires et des « linguacultures » et entre toutes les connaissances, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre que l'enseignement/ apprentissage implique ».

Certaines limites sont pourtant à prendre en considération en ce qui concerne le plurilinguisme.

➤ Les limites

Adelin et Lebon-Eyquem (2009) dresse le bilan des apports et des limites sur un plan institutionnel en ce qui concerne le créole, langue initiale de nombreux réunionnais à la Réunion et voici leurs premières conclusions :

« En dépit d'avancées indéniables, le bilan en matière de LCR (Langues et Cultures Régionales) reste très mitigé en raison du manque d'une réelle politique linguistique spécifique dans l'île. Sans véritable promotion de la langue créole, ni de vrais encouragements pour le système éducatif sur le terrain, tout laisse croire que l'on demeure dans le domaine du symbolisme, avec des résistances qui s'avèrent encore très prégnantes. »

Pourtant, Gajo met en avant l'importance du « bilinguisme de l'enseignant ». En effet, cela n'aurait-il pas un impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère ? « Un bilingue peut passer en mode monolingue pour désactiver des éléments de son répertoire » (Gajo : 128). Il met également en avant l'importance du bilinguisme de l'enseignement.

Ainsi, être capable de gérer les sons des deux langues c'est-à-dire ceux de la langue initiale des apprenants et ceux de la langue cible est un énorme avantage pour l'enseignant. Il serait capable de construire et de gérer un répertoire bilingue.

Mais l'un des freins à la mouvance plurielle, selon Y. Rolland, serait que « les professeurs, pas toujours créolophones, ne peuvent mesurer l'influence de la L1 sur les nouveaux apprentissages, mesurer et faire constater les interférences possibles entre le créole et le français, d'une part, et le français et la langue apprise, d'autre part » (Rolland : 2013).

En effet, l'institution propose un recrutement à l'échelle nationale, mais ne propose pas encore de formations aux enseignants non créolophones étant amenés à enseigner à la Réunion, auprès d'un public, majoritairement créolophone. Le CAPES créole existe, mais il reste bivalent et pousse les enseignants à proposer une deuxième langue et ils n'enseignent, par conséquent, pas forcément le créole, qui reste une option, et qui n'occupe pas toujours la place qu'il devrait.

L'enseignant est le modèle de l'individu plurilingue. Ainsi, un enseignant créolophone, serait une source de motivation et de réussite qui toucherait à l'affect de l'apprenant.

Etant moi-même créolophone, je tâcherai d'étudier les conséquences ou le rôle de mon plurilinguisme sur les apprenants lors de ma recherche.

L'enseignant est un modèle puisqu'il sait gérer suffisamment d'espaces et de temps en L2. Ses compétences linguistiques sont donc importantes. Il a en main les définitions d'un contrat de communication scolaire entre l'apprenant et lui-même. Il peut agir sur la motivation de l'apprenant s'il affiche son propre plurilinguisme.

Outre cela, dans la majorité des cas, l'apprentissage à la Réunion reste monolingue, à part quelques écoles qui ont mis en place des classes maternelles bilingues, comme nous l'explique F. Tupin, lors de la conférence « Perspectives plurilingues des systèmes éducatifs de la zone sud-ouest de l'Océan indien » du 29 août 2016 à l'ESPE de La Réunion :

Il comptabilise en 2006, seulement « 206 enseignants habilités LVR (langues vivantes régionales) dans l'académie, 20 classes bilingues (soit seulement 406 élèves pour 43 300 élèves de maternelle réparties dans quelque 1800 classes), 5 enseignants itinérants référents de bassin, 1 Groupe Académique LVR avec 1 référent par circonscription (soit 24 référents) et 220 000 élèves scolarisés dans l'académie. »

Ainsi, toujours selon Y. Rolland (2013) :

« la situation de l'apprenant plurilingue apprenant une langue à l'école n'est pas exploitée. La mise en place des cycles à l'école pour les apprentissages fondamentaux néglige la construction de la compétence plurilingue. Les stratégies métalinguistiques ne sont pas développées. »

Les possibles avantages de l'exploitation de la compétence plurilingue chez les apprenants créolophones ne sont pas suffisamment développés au primaire à La Réunion malgré la mise en place de maternelles bilingues, mais il y a encore très peu de classes par manque de budget.

Le profil plurilingue des apprenants créolophones n'est donc pas toujours suffisamment pris en compte.

Tupin nous explique lors de sa conférence d'août 2006 à l'ESPE de La Réunion que :

- « Les usages se sont profondément modifiés (pratiques interlectales) affaiblissant les options bilingues.
- Il existe un décalage entre les discours, les pratiques scolaires et les représentations profondes.

- Des expérimentations fructueuses ne sont pas reconduites et encore moins généralisées (Eveil aux langues, accueil des enfants en maternelle, ...).
- Une nouvelle impulsion politique dans une pleine reconnaissance de la problématique plurilingue réunionnaise voit le jour, mais qui arrive « bien tard » avec un faible impact quantitatif. »

De plus, des axes prioritaires doivent être mis en place, toujours selon Tupin (2006) tels que le fait de :

- « structurer le pilotage de la LCR et renforcer ses ressources pédagogiques et humaines ;
- sensibiliser les élèves au patrimoine culturel et linguistique régional comme partie intégrante du patrimoine national ;
- généraliser auprès des enseignants les démarches spécifiques d'enseignement du français en milieu créolophone et plus largement de maîtrise de la langue française en contexte plurilingue ;
- favoriser l'enseignement facultatif du créole dans le premier et le second degré ;
- permettre le développement d'une offre territoriale équilibrée de classes de maternelles bilingues créole-français. »

On constate donc que des éléments bénéfiques sont mis en place sur le plan institutionnel mais que ce n'est pas encore suffisant, ce qui reste un frein au développement de la compétence plurilingue de nos apprenants et des avantages liés à leur plurilinguisme.

En résumé, une multiplicité de paradigmes psychologiques et linguistiques traditionnels sont entremêlés et contradictoires, mais néanmoins pour certains incontournables.

Ainsi, la psychologie béhavioriste est rejetée au profit de la psychologie cognitive. Mais l'apprentissage phonologique peut-il ne pas intégrer la linguistique structurale et générative? Pour autant la linguistique pragmatique et la linguistique énonciative sont actuellement de mise

dans l'institution. Ces paradigmes ne semblent pas vraiment intégrer le plurilinguisme qui est pourtant mis en avant par les instances éducatives européennes.

Comme l'écrivait J.P. Narcy (1997 :55), « une nécessaire transcendance des sciences de référence permettrait de mieux intégrer la composante sociale, comportementale, et affective ». Nous y ajouterons le plurilinguisme.

Nous allons faire le point sur la problématique de notre recherche dans le chapitre suivant.

IV. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

D'un point de vue didactique, l'objectif est d'aller vers une accommodation phonologique de l'anglais avec mes apprenants, au sein d'un contexte multilingue, c'est-à-dire à la Réunion. Pour rappel, l'accommodation est l'adaptation aux données externes qui est faite par notre « monde interne » (Piaget, 1979 : 252). L'accommodation est donc la « transformation des schèmes [ou entités abstraites] d'action et de pensée pour s'adapter à une situation nouvelle ». En effet, nous l'avons vu précédemment, nous sommes en contexte pluriel, la L1 ou langue initiale est, majoritairement, le créole réunionnais, la L2 ou langue officielle est le français et la L3 ou langue cible est ici l'anglais. Le contexte linguistique est donc pluriel, mais sa colonisation l'est tout autant. « [La langue créole réunionnaise] est le produit de la colonisation. »⁶². Plusieurs cultures et religions y cohabitent donc, ainsi que des Réunionnais provenant de plusieurs ethnies et se mélangeant plus ou moins, ce qui crée un certain métissage. Etant donné le contexte culturel dans lequel nous sommes, il semble nécessaire de prendre en compte la culture réunionnaise ou C1 et la langue créole ou L1 (Cummins, 2001 : 19) . En effet, le point de départ pour l'apprentissage de la culture et de la langue cible serait la culture et la langue initiale de l'apprenant et non une culture et langue officielle pas toujours maîtrisées. L'utilisation du créole n'est pas la même chez tous les réunionnais. « Le créole réunionnais n'est pas en voie de disparition, il est bien vivant, il bouge, il évolue, ce qui est tout le contraire d'une langue morte. » (Fontaine, 2017 : 263) Beaucoup l'ont pour L1, l'utilise régulièrement et le maîtrise parfaitement. D'autres utilisent le créole et le français à la même fréquence et enfin, certains ne l'utilisent que peu voire pas du tout. L'apprentissage exclusif du français semble

⁶² Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, p258

avoir des conséquences sur leurs représentations. Une certaine honte de la langue créole est décelée. Paule Fioux met en avant la notion de diglossie pour décrire ce rapport entre les langues à La Réunion et « pour signaler une hiérarchie des statuts des langues ». ⁶³ Le français est donc au premier rang ou considéré comme variété haute dans la classification diglossique. « La diglossie représente la répartition fonctionnelle de deux variétés d'une seule et même langue au sein d'une communauté, l'une étant considérée comme variété « haute », l'autre comme variété « basse » »⁶⁴. En d'autres termes, à La Réunion, deux langues cohabitent, le créole et le français, mais l'une des deux à un statut sociopolitique moindre. Ainsi, il existe aussi une pluralité quant aux représentations du créole aux yeux des Réunionnais. Il ne faut néanmoins pas oublier que : « la langue créole réunionnaise est [...] née et s'est développée à Bourbon dans le cocon de la langue française qui était préexistante : depuis toujours ces deux langues ont vécu de manière complémentaire à La Réunion. »⁶⁵ La Réunion est donc un espace pluriculturel et multilingue. Peut-on enseigner l'anglais en ignorant ces facteurs ?

Nous avons constaté, plus haut, l'importance de la L1 dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Castelloti et Moore 2002 : 16). Etant à La Réunion, de nombreux apprenants sont plurilingues et ont le créole réunionnais pour L1, le français pour L2 et l'anglais pour L3 et non pour L2. Kramsch (2009 : 17) donne une définition plutôt large de l'être plurilingue, regroupant tout individu qui utiliserait plus d'une langue dans la vie de tous les jours. Il semble donc nécessaire de dresser le profil linguistique de l'apprenant afin de savoir quelle est sa langue initiale et les langues à prendre en compte dans son apprentissage d'une langue étrangère.

Le cadre institutionnel met lui aussi en avant les avantages du plurilinguisme. Le CECRL (2001), par exemple, met en lumière les points positifs dont peut être dotés un apprenant plurilingue. Le socle commun (2015), le CARAP (2011) et le portfolio ainsi que les textes officiels demandent, eux aussi, une prise en compte des langues régionales et même « d'établir des liens entre les langues » (BO, 2015) afin de rendre plus efficace la compétence plurilingue ou capacité des apprenants à utiliser plusieurs langues.

La compétence plurilingue est provisoirement définie par Coste « comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire

⁶³ Fioux P. (2007) : *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion : contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique* (1974-2006), Réunion : le Harmattan

⁶⁴ Ferguson, Ch. A. (1959): « Diglossia », *Word*, 15, pp. 325-340.

⁶⁵ Fontaine O. (2017) : *Histoire de La Réunion et des réunionnais : quelques mises au point*, Réunion : Orphie, p 254.

plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire.⁶⁶ » Le CARAP proposent des activités qui « développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. ». (CARAP, 2011)

L'importance de la prise en compte de langue initiale est également citée par les textes officiels, mais selon Zarate, Lévy et Kramersch « *Notre société [...], l'école ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue, dont l'emploi est largement obligatoire* »⁶⁷.

En outre, certains paradigmes tels que le béhaviorisme, et surtout l'environnementalisme, montrent la nécessaire prise en compte du contexte ou de l'influence de l'environnement lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

La psychologie behavioriste analyse l'erreur de l'apprenant afin de permettre à l'apprenant de rebondir. L'automatisation est liée à l'apprentissage associatif qui permet, quant à lui, de faire des liens entre les langues par exemple, facilite ainsi l'apprentissage et est « efficace sur le plan phonologique ⁶⁸ » d'après Randall (2007 : 52).

L'analyse contrastive prend en compte « les contaminations de la langue maternelle » (Gaonac'h, 2006 : 83). Ceci indique que la langue initiale ou L1 peut influencer l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Kanté (2015 : 25-42), l'analyse contrastive a deux objectifs: comparer la langue initiale des apprenants et la langue cible, mais également de prédire les zones de difficultés. Les comparaisons entre la L1 et la langue cible ne pourraient-elles pas éviter ces « contaminations » ou plutôt ces interférences ? Comme explicité au chapitre trois, l'apprentissage associatif, très utile pour mes recherches, est un élément positif sur le plan phonologique et reste une caractéristique du béhaviourisme. De plus, l'environnement physique et social de l'apprenant est pris en compte, ce qui rapproche le béhaviorisme des théories environnementalistes et interactionnistes, qui sont également au centre de mes recherches et qui

⁶⁶ Coste, 2001 : Acte du Séminaire, L'enseignement des langues vivantes : perspectives » <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html>

⁶⁷ Zarate, G. Levy D. Kramersch C. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des archives contemporaines

⁶⁸ Randall, M. (2007) : *Memory, psychology and second language learning*, Philadelphia : John Benjamins

seront développées plus loin.

Le principe de l'interlangue est lui aussi envisagé. L'apprenant crée une langue intermédiaire avant d'accéder pleinement à la L2 ou L3. Cependant le manque d'attention de l'apprenant est souligné. Le paradigme béhavioriste met en avant le conditionnement des apprenants, ce qui empêche la liberté de l'apprenant de s'exprimer. Il peut avoir du mal à s'adapter à des situations nouvelles. Le conditionnement occulte la spontanéité et la communication authentique et nous sommes loin du principe de base de la langue vivante. Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants non anglophones, ne sont pas suffisamment exposés à la langue cible et n'ont pas suffisamment le temps d'y être exposés, ni de la pratiquer. Ce qui est également manquant, ce sont les notions d'affect, de motivation, de mémorisation et d'attitudes même si la notion de comportement est primordiale puisqu'elle fait écho aux attitudes et au savoir être, qui sera développé plus loin.

La linguistique structurale, qui y est également développée, est utile en phonologie en ce qui concerne les savoirs. Le structuralisme est important en phonologie et plus précisément pour la compétence phonologique. Cependant, les exercices structuraux de substitution sont reniés à juste titre par la didactique pour leur dérive formaliste et le manque de construction de sens. En effet, il y a répétitions de la langue, mais aucune référence au sens. Et « la répétition occulte la réflexion »⁶⁹ (Rolland Y., 2011 : 33). L'avantage de la linguistique structurale est de mettre en avant la notion de phonème en tant que réalité distinctive et physique au travers d'exercices structuraux et de paires minimales. De plus, la théorie du crible phonologique ne peut être mise de côté lors de l'apprentissage phonologique. Selon Troubetzkoy (1986 : 54), les apprenants perçoivent partiellement les sons des autres langues. Si l'apprenant ne distingue pas les sons de la langue cible, il ne pourra pas réceptionner l'information correctement. A.Ginet (1997 : 119) développe l'idée de « filtre acoustique de la L1 qui provoque la Nativisation » : « Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le système phonologique de la langue maternelle sert de référence, suivant l'âge et l'expérience de l'individu, qui ne peut analyser la L2 que selon des critères qui sont extérieurs à celle-ci, c'est-à-dire sa connaissance de sa langue à lui. » Ceci nous montre l'importance de la prise en compte de la langue initiale de l'apprenant.

Ne serait-il pas intéressant dans notre recherche de faciliter l'apprentissage phonologique de l'anglais en prenant appui sur les similitudes avec le créole, langue initiale de

⁶⁹ Rolland Y. (2011) : *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactiques des langues ?*, Paris : Belin

mes apprenants ? Ceci suppose que les différences seront aussi exploitées. Ce processus s'apparente à la Nativisation par opposition à l'apprentissage de concepts différents qui relèvera lui d'un processus plus complexe de Dénativisation. Comment arriver à cette Dénativisation ou accommodation de Piaget ? Ceci est le point central de notre expérimentation.

La méthodologie audio-orale d'obédience structuraliste intègre également l'apprentissage phonologique. Ainsi, les exercices structuraux sont-ils si négatifs sur le plan phonologique ? « Les activités portant sur le repérage des paires minimales, sur la discrimination phonologique ne sont-elles pas à la base de tout apprentissage phonologique ? » (Rolland, 2011 : 53). « Le paradigme béhavioriste est controversé en didactiques des langues. Certaines pratiques sont pourtant réinvesties et perdurent dans l'apprentissage linguistique lié à la pratique et à la discrimination des phonèmes de la langue. » (Rolland, 2011 : 18) Les *tongues twisters*, ou *vire langues*, sont des exemples d'activités de discrimination des phonèmes très reconnus en phonologie et qui relèvent bien du structuralisme, mais il est important que les apprenants accèdent au sens. La méthodologie audio-orale donne la priorité à la langue orale, ce qui reste un point très positif et met en lumière la phonologie, l'écoute, le visuel et la culture. La culture a, elle aussi, une place prépondérante dans l'apprentissage phonologique d'une langue étrangère. Il est donc nécessaire de prendre en compte la C1 de l'apprenant, ou culture initiale, afin de mieux appréhender la C3, ou culture cible, mais cette C1 n'est pas clairement identifiée comme nous l'avons constaté au chapitre un. N'est-il pas important de partir de la C1 de l'apprenant et non de sa C2 pour aller vers une bonne acculturation de la culture cible C3? Cette prise en compte est-elle suffisamment mise en œuvre dans notre système éducatif ?

Cependant, cette méthodologie néglige le contexte. Mariné et Escribe (2010 : 95) citent Angell J.R., le directeur de thèse de Watson, qui :

« caractérise le béhaviorisme comme [étant] une doctrine qui « dénie toute réalité à la conscience [...] [et qui] considère toute activité comme l'élaboration d'un réflexe conditionné et sur cette base prétend expliquer toute action humaine comme étant purement et simplement une réponse de l'organisme à une stimulation. »⁷⁰

⁷⁰ Mariné C. et Escribe C., (2010) : *Histoire de la psychologie générale, du behaviorisme au cognitivisme*, Paris, édition in press.

Le Nativisme, qui vient ensuite, rejette les méthodologies structuralistes. Chomsky a été très influent en ce qui concerne l'acquisition linguistique. Chomsky explique que « l'apprentissage de la L2 est lié à un ensemble de principes linguistiques innés⁷¹ » (Narcy, 1990 : 56). La phonologie générative, prônée par l'innéisme, est de caractériser la nature de la connaissance phonologique et par conséquent, d'établir ce qui constitue avoir un accent de locuteur natif afin de rendre les apprenants intelligibles, ce qui est un élément clef de ma recherche (Carr, 1993). L'apprenant développe « des connaissances sur la langue indépendamment des exemples de la langue auxquels il a été exposé, et ainsi il développe une 'grammaire' implicite fondée sur des principes communs à toutes les langues » (Gaonac'h, 2006 : 80). L'introduction de la grammaire générative transformationnelle peut être vue sous un angle négatif, comme étant « le prolongement des exercices structuraux, en prenant les exercices de substitution comme des exercices de transformation » (Rolland, 2011 : 20) mais également sous un angle plus positif, étant considérée comme « l'[aboutissement] d'une meilleure compréhension de la nature [...] de la langue que la linguistique structurale ne pouvait aussi bien faire » (Rolland, 2011 : 20). Se pose le problème de l'inné réfuté par le paradigme constructiviste. Tout n'est certes pas inné, mais ne peut-on pourtant pas intégrer à minima des facultés innées dans notre constitution ?

La Théorie du Moniteur possède uniquement deux hypothèses qui semblent incontournables (la réception et le filtre affectif). Ainsi, l'acquisition a lieu lorsque l'apprenant a compris l'input (ou la réception compréhensible) et le filtre affectif mesure le degré de motivation de l'apprenant. La dimension affective est ici analysée dans ce paradigme et est innovante et cruciale.

Un autre élément incontournable est de savoir quelle est la L1 maîtrisée par l'apprenant afin de mieux appréhender le processus d'apprentissage de la L2. Nous avons vu avec Cummins (1991) l'importance de la maîtrise de la L1 pour l'apprentissage d'autres langues. Mais le Nativisme atteint ses limites puisqu'il ne prend pas en compte la dimension sociale, ni les principes de perception, d'acquisition phonologique, d'attention et de mémorisation sensorielle. Ainsi, le nativisme s'étend dans le domaine de l'interactionnisme qui est également composé de l'environnementalisme. Ce sont deux paradigmes psychologiques que j'ai analysés précédemment, mais il semble nécessaire de mettre en avant la dimension sociale de l'apprentissage qui reste jusqu'ici inexistante. L'environnementalisme rompt avec le

⁷¹ Narcy J.-P. (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Editions d'organisation, 1990.

structuralisme qui reste pourtant utile en phonologie en ce qui concerne les phonèmes et leur exploitation en classe.

Dans la partie suivante, nous avons aussi analysé la linguistique pragmatique. Ce paradigme est complémentaire, mais aussi incomplet sur le plan phonologique en contexte plurilingue. On privilégie la communication et le sens mais quid de la forme phonologique ? La linguistique pragmatique valorise le sens, mais les formes grammaticales et la culture y sont négligées. Sur le plan des méthodologies, l'approche communicationnelle de première génération met en avant des échanges langagiers authentiques et relève selon Randall (2007 : 148) d'une forte influence notionnelle fonctionnelle, sociolinguistique et nativiste.

Puis vient l'approche communicative de deuxième génération d'obédience cognitiviste et constructiviste. Cette dernière méthodologie conteste l'innéisme de Chomsky et met en avant les liens entre le développement linguistique et intellectuel. Le fait que le sujet soit confronté à des situations nouvelles, crée un déséquilibre des structures établies et pousse le sujet à trouver un nouvel équilibre, ce qui développe son intelligence. Selon la théorie opératoire de Piaget, l'assimilation et l'accommodation sont deux processus d'adaptation qui se mettent en place pour permettre l'intériorisation de la conscience du monde extérieur par le sujet. De nombreuses activités cognitivistes sur le plan phonologique, syntaxique, lexical et sémantique sont mises en avant. On parle maintenant de stratégies cognitives et de résolution de problème, d'anticipation, de réflexion sur la langue, d'interactions entre le sujet et le milieu.

La linguistique de l'énonciation y est développée. La méthodologie communicative à visée cognitive est mise en avant. Elle prend en compte l'aspect communicatif de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'importance de la grammaire. Cependant, Piaget semble négliger le rôle joué par le contexte socioculturel, tel que l'influence relative des enseignants, des parents, des pairs et du contexte social, culturel et linguistique du sujet. Ce qui est également négligé, ce sont les neurosciences et les notions de mémorisation et d'affect. Le cerveau limbique par exemple a un rôle important dans le comportement émotionnel de l'apprenant, nous le verrons, et il est nécessaire pour la mémoire affective des apprenants à court terme. Le système visuel permet également une meilleure mémorisation. Ceci implique donc les gestes, les mimiques, le mouvement des lèvres et tous les éléments visuels présentés par l'enseignant. De même, la motivation de l'apprenant dépendrait aussi de nombreux facteurs tels que la notion d'intelligence émotionnelle de Goleman (1995) qui affirme la supériorité de l'émotion sur l'intellectuel et la prise en considération de l'environnement affectif. Nous en

reparlerons dans le chapitre suivant. La question qui se pose est de se demander comment mon expérimentation pourra prendre en compte la multisensorialité, la mémorisation et l'affect ?

L'interactionnisme intègre la notion de la psycholinguistique expérimentale et met en avant l'idée d'un contexte d'interaction avec un rôle important donné à l'input et à l'output ainsi qu'à la compréhension et au discours collaboratif qui sont bénéfiques à l'acquisition phonologique selon Long (1985). Par exemple, les échanges entre apprenants en difficulté et apprenants expérimentés permettent aux premiers de progresser et aux seconds de mémoriser et mieux s'approprier les concepts vus en classe. Ce type d'activité en interaction ne seraient-elles pas à privilégier lors de mon expérimentation ?

Il semble donc intéressant de montrer à l'apprenant les avantages de son plurilinguisme et de valoriser sa L1, lui donner des représentations plus positives et ainsi, faire en sorte que l'apprenant accepte la langue cible, tout comme l'enseignant accepte sa L1. De même, la compétence stratégique qui « s'appuie sur des stratégies verbales et non verbales pour remédier à des pannes de communication portant sur des problèmes de compétence ou de performance [...] particulièrement utile dans les premières phases d'apprentissage d'une L2⁷² » (Gajo, 2001), reste à être développée chez les apprenants plurilingues, ce qui leur permettrait de passer d'une langue à l'autre en s'aidant des différentes langues de leur répertoire langagier. De plus, la compétence plurilingue est nécessaire à l'utilisation de langues étrangères. Cela montre qu'il y aurait des avantages à être plurilingue et à valoriser sa langue initiale. Ainsi, si des stratégies de communication et d'énonciation sont mises en place, en prenant en compte l'environnement de l'apprenant et son plurilinguisme, ces apprenants réunionnais créolophones et plurilingues ne devraient-ils pas être plus performants ? Ne seraient-ils pas plus intelligibles ? Quelles seraient leurs capacités à l'oral, en interaction ? Mais pourquoi en tant qu'apprenants plurilingues, ne sont-ils pas meilleurs en langues et plus précisément en anglais ? Est-ce parce que la L1 n'est pas suffisamment prise en compte ? Ou est-ce à cause d'une mauvaise maîtrise de la L2, le français, la langue officielle, sur laquelle l'enseignant de langue se base actuellement pour faire des liens entre les deux langues et tenter de faire progresser l'apprenant en anglais ?

Selon Adelin et Lebon Eyquem, il manquerait « une réelle politique linguistique spécifique dans l'île » ainsi qu'une « véritable promotion de la langue créole », « de vrais

⁷² Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, p124.

encouragements pour le système éducatif sur le terrain. »⁷³ Le créole n'est qu'une option et dans la majorité des cas, l'enseignement reste monolingue à la Réunion.

Qui plus est, selon Y. Rolland (2013), « les professeurs, pas toujours créolophones, ne peuvent mesurer l'influence de la L1 sur les nouveaux apprentissages ». ⁷⁴ Ainsi, un recrutement à l'échelle nationale et aucune formation pour les enseignants non créolophones restent un handicap. Pourtant l'enseignant est un modèle pour l'apprenant plurilingue.

L'objectif sera pour moi de rendre les apprenants intelligibles et de faire en sorte qu'ils atteignent le niveau A2 du CERCL : « la prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. »

Le Bulletin Officiel du 26 Novembre 2015 nous pousse également à amener l'apprenant à « reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque langue. »⁷⁵ Le but n'étant pas de « transformer la réflexion phonologique en l'élaboration de règles fastidieuses, mais de donner les moyens de mettre au point des stratégies à partir des régularités constatées. »

Quels paradigmes, quelles méthodologies et quelles stratégies vais-je privilégier afin d'amener mes apprenants à être intelligibles en anglais ?

Il semble primordial de garder les points positifs des différents paradigmes analysés et d'en étudier de nouveaux, dans le prochain chapitre, afin de tâcher de répondre à cette problématique. En effet, la dimension sociale, la motivation, l'affect, la perception, la cognition, la mémorisation, l'émotionnel sont autant de domaines liés à notre contexte multilingue et qui doivent ici être aussi explorés dans notre démarche.

⁷³ Adelin E. et Lebon-Eyquem M., (2009) : « L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité », *Tréma* [En ligne], 31 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 21 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/991> ; DOI : 10.4000/trema.991

⁷⁴ Rolland Y., (2013) : « Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-1 | 2013, mis en ligne le 07 janvier 2013, consulté le 21 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1497> ; DOI : 10.4000/rdlc.1497

⁷⁵ BO du 26/11/2015 p. 135-6

V. HYPOTHESES

Après avoir étudié les apports et les limites des paradigmes traditionnels, et avoir constaté le manque d'attention accordé à la dimension sociale et plus précisément à la dimension motivationnelle, cognitive et affective, nous allons nous intéresser à de nouveaux paradigmes comme la psychologie sociale et le socio-constructivisme qui privilégie le volet humaniste avec la dimension sociale, véritable moteur de la motivation.

A. Le socioconstructivisme

1. La dimension sociale

Le socioconstructivisme met en avant le volet motivationnel, mais également social. En psychologie cognitive, ce qui est mis en relief est le lien apprenant-savoir. L'enseignant est en retrait, voire effacé. Il est tout de même nécessaire et important de souligner un point : « la mise en avant d'approches constructivistes, heuristiques, actionnelles centrées sur l'apprenant et sur les savoirs, ne peuvent cacher une réalité : l'apprentissage est facilité si une certaine dimension sociale est intégrée » (Rolland, 2011 : 64). La dimension sociale intègre « l'entourage familial mais aussi, et surtout les professionnels » ainsi que les pairs. (Rolland, 2011 : 65)

Le constructivisme ne peut être limité au volet cognitiviste puisqu'il peut être relié aux théories interactionnistes en ce qui concerne le volet environnementaliste et social. Piaget semblait négliger la dimension communicationnelle du constructivisme, comme nous le montre la citation suivante : « Lorsque J. Piaget centre son analyse du langage et de son acquisition sur la

fonction de représentation, il néglige en effet la fonction de communication » (Gaonac'h, 1987 : 122). Il semble difficile d'oublier que des interactions sociales liées au langage interviennent dans l'acquisition de ce dernier.

Selon Doise et Mugny (1997 : 32), J. Piaget n'a pas complètement oublié la notion de communication, puisqu'il met en avant l'idée de « coopération » qui serait, selon lui, une « source de régulation » (Piaget, 1976 : 76). En d'autres termes, la coopération met en place « la règle autonome, ou règle de pure réciprocité, facteur de pensée logique et principe du système des notions et des signes » (Piaget, 1976 : 114). D'autres transformations de la pensée individuelle sont possibles avec la coopération. Cette dernière est « source de réflexion et de conscience de soi » et « de subjectivité ».

Il existe donc quelques différences entre le cognitivisme de Piaget et le socioconstructivisme. La principale différence concerne les modèles explicatifs. En effet, selon l'approche cognitive, l'appareil cognitif se construit à l'aide de processus relevant de « modèles explicatifs binaires concernant les interactions individu/objet » (Rolland, 2011 : 65). Alors que, selon l'approche socioconstructiviste, l'appareil cognitif se construit à l'aide de processus relevant de « modèles explicatifs ternaires concernant les interactions individu/objet/contexte social. La dimension sociale est consubstantielle aux processus eux-mêmes. » (Rolland, 2011 : 65).

Après m'être intéressée à l'influence des interactions entre objet d'apprentissage, apprenants et contexte social, je vais me consacrer à l'influence des pairs et de l'enseignant sur l'apprentissage d'une langue étrangère par l'apprenant.

2. La médiation sociale

Vygotsky différencie, dans sa théorie, les processus mentaux élémentaires et les processus mentaux supérieurs. Ces derniers englobent les liens entre éducation, apprentissage et développement, mais également la fonction de la médiation sociale dans les liens entre individus et leur environnement.

Rolland (2011 : 66), explique que Vygotsky « insiste sur le fait que toutes les fonctions psychiques supérieures sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels et processus intra personnels. » Ainsi, le développement est le

résultat de l'apprentissage. Ces apprentissages donnent lieu à « la zone proximale de développement », définie de la manière suivante :

« la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes (ou d'enfants plus avancés) et celui atteint seul » (Vygotsky, 1933).

Selon Vygotsky, l'apprentissage est possible au sein de la « zone proximale de développement ». En effet, Vygotsky met en avant l'importance d'apprendre ensemble pour pouvoir le faire ensuite seul. On passe du simple au complexe en ce qui concerne le culturel et pas seulement au niveau biologique. On parle de double construction, c'est-à-dire la construction collective et sociale. Il existe donc un fonctionnement inter psychique, en d'autres termes, avec et par les autres. Il semble donc intéressant de prendre en compte « des situations sociales de communication avec l'adulte qui guide l'enfant par ce qu'il lui dit. La fonction communicative des signes langagiers précède la fonction intellectuelle. Ceci a une incidence en didactique des langues » (Rolland, 2011 : 66). De même, il s'agit de mettre en place des activités de groupe telles que des jeux ludiques par exemple, mais également des interactions entre apprenants pour permettre cette double construction.

Ainsi, enseigner c'est « créer des zones proximales de développement » selon Vygotsky (1933) et le socio constructivisme. L'enseignant est un guide, une personne ressource, un régulateur, un médiateur pédagogique ou un transmetteur de connaissances.

Par conséquent, l'apprentissage est nécessaire au développement cognitif. Ce dernier dépend de processus relevant d'une analyse ternaire des relations individu/tâche/alter au cours d'interactions de guidage.

Selon Vygotsky (1962 : 19-20), « le développement de la pensée » va « du social à l'individuel » et non l'inverse. Vygotsky explique que les fonctions mentales supérieures de l'être humain, telles que l'attention, la mémoire et la volonté, sont des fonctions conscientes. Par conséquent, elles peuvent être contrôlées lors de leur exécution.

« La spécificité de l'activité humaine est d'être « socialement médiatisée », qu'il s'agisse d'activité extérieure (les rapports de l'homme et de la nature) ou intérieure (activité psychique). C'est-à-dire qu'elles sont instrumentées, structurées et transformées par des procédures ou outils socialement élaborés (comme le langage ou les signes extra verbaux) » (Rolland, 2011 : 66).

Selon Vygotsky (1933), la fonction intellectuelle est précédée de la fonction communicative des signes langagiers, ce qui a des conséquences en didactique des langues.

La théorie de Vygotsky met en avant un élément important, qu'est le développement cognitif basé sur un modèle ternaire individu/objet/contexte social, et qui laisse une place prépondérante à l'apprentissage et à l'éducation. D'autres psychologues ont été influencés par Vygotsky, tels que, J. Bruner.

Selon Bruner (1983) il y aurait étayage ou médiation qui est un processus qui aide les élèves à apprendre, comme, par exemple les activités de groupes ou la métacognition.

On peut donc supposer que les activités de groupe que je vais proposer lors de ma séquence permettraient aux apprenants de mieux « apprendre à apprendre ».

Le concept de Bruner nous pousse, enseignants, à nous interroger sur la représentation que les apprenants ont de la connaissance que nous avons. C'est ce qu'on appelle la dimension réflexive.

Bruner a aussi été influencé sur le plan socioculturel, c'est ce que nous allons découvrir dans la sous partie suivante.

3. L'approche socioculturelle

Bruner (1983) explique les constructions cognitives et son développement « correspond à une information sur le monde codée sous différentes formes et selon le moment, la nature de l'activité cognitive ». Ainsi, ce développement serait dû à « la maîtrise progressive » de « trois modes de représentation » du monde (Rolland, 2011 : 67) :

- « éenactives relevant d'actions habituelles
- Iconiques construites sur des images indépendantes des actions
- Symboliques axés sur des schémas arbitraires et abstraits sans lien analogique avec l'objet représenté et souvent nommés outils cognitifs »

Selon Bruner, l'apprenant doit avoir l'opportunité de « fonctionner au niveau qui lui est le plus utile à un moment donné pour une tâche donnée ».

Il met également en lumière la psychologie culturelle. Selon lui, notre culture influencerait notre comportement qui relèverait d'un fonctionnement neurobiologique faisant partie de nous depuis la naissance, et non de réflexes comme le défendait Piaget. L'inné de Chomsky retrouve sa place ici, et ne peut être totalement évincé comme le soutenait Piaget.

Le développement cognitif dépend aussi d'interactions sociales. Bruner met en avant les avantages des interactions entre un individu « naïf » et un individu « expert », qui peut être l'enseignant ou un apprenant plus avancé. Il semble ainsi bénéfique de faire interagir un apprenant expert, de niveau A2 voire B1 et un apprenant naïf, de niveau A1.

Cet élément est à prendre en compte lors de l'expérimentation. Les deux sujets n'ont pas les mêmes représentations, c'est ce que Gaonac'h (1995 : 137) appelle « l'intersubjectivité ».

De plus, Bruner (1983) reprend le processus d'apprentissage de Vygotsky mais parle de « processus d'étayage ».

« L'étayage répond ainsi aux paramètres importants dans l'apprentissage sont les facteurs métacognitifs, cognitifs, motivationnels, affectifs » (Rolland, 2011 : 69).

Selon lui, la culture donne une forme à l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolément. Ceci est intéressant dans notre problématique de prise en compte de la C1.

La prise en compte de la dimension personnelle de chacun est importante dans l'apprentissage. Ainsi, il est peut-être judicieux de dresser leur profil en début de séquence afin de mieux les connaître et de mieux prendre en considération leur différence.

L'approche socioculturelle peut être un avantage puisque la dimension cognitive se développe par l'affect et la motivation.

Nous l'avons vu précédemment, l'enseignant est utile au volet social et c'est aussi le cas de la co-construction. Ainsi, les interactions entre pairs peuvent être très positives puisque la proposition de réponses différentes peut créer un déséquilibre qu'on appelle « interindividuel ». Le fait que l'apprenant prenne conscience de la possibilité d'une autre réponse que la sienne, crée un déséquilibre appelé « intra-individuel ». Lorsque l'apprenant tente de dépasser « le déséquilibre cognitif interindividuel », cela entraîne « un déséquilibre cognitif intra-individuel » (Rolland, 2011 : 69). Comme nous l'avons constaté plus haut, il semble donc important, lors de l'expérimentation, de faire interagir les apprenants afin de créer ce déséquilibre interindividuel qui les amènera vers un déséquilibre cognitif intra individuel.

Le socioconstructivisme met donc en avant l'idée de la rencontre avec la situation problème qui met fin à l'ancien équilibre. L'apprenant traverse la phase de « co-construction, une coopération ou médiation », selon Vygotsky. L'apprenant a une capacité à abstraire grâce à son attention, sa mémoire et sa logique, il sera donc capable d'émettre des hypothèses, de comparer et de différencier. Ceci va lui permettre de traverser cette phase de déséquilibre avant d'atteindre un nouvel équilibre. Si l'on pousse cette analyse un peu plus loin, on peut dire que lors de l'accommodation phonologique de l'anglais, l'apprenant avec de la pratique, serait capable de comparer et de différencier les sons de sa langue maternelle et ceux de la langue cible, l'anglais.

Apprendre n'est pas seulement le fait d'une relation étroite entre l'apprenant et le savoir, apprendre est aussi le fruit d'une rencontre avec l'autre. C'est pourquoi Perrenoud (2004) dit qu'apprendre, c'est interagir. On n'apprend pas tout seul, selon l'auteur.

Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une relation maître - élève, ni même de l'élargir au triangle didactique maître-élève-savoirs. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de socio-constructivisme. Coopération et conflits « socio-cognitifs » sont les deux faces d'une même médaille. C'est parce qu'on veut ou qu'on doit se mettre d'accord, que l'on vit des discordes, que l'on confronte des conceptions et des méthodes que l'on se place dans la situation d'apprendre.

Et cette situation est loin d'être confortable : loin d'être une action linéaire, apprendre, c'est au contraire, prendre des risques, c'est se mettre en déséquilibre, assumer un état provisoire, mais d'une durée non négligeable de mise en échec, d'impuissance. On ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire, puisqu'il s'agit d'apprendre en le faisant, non seulement dans le registre des actions concrètes, mais aussi dans celui des opérations intellectuelles.

Doise et Mugny (1981) mettent, quant à eux, en avant, la notion de compétences initiales des apprenants concernés. Il est nécessaire que ces derniers aient un minimum de savoirs et de savoir-faire. Ils doivent être capables de communiquer, de comprendre les consignes et de prendre en compte leur binôme. Ces auteurs (Doise et Mugny, 1997 : 100) soulignent l'importance de former des groupes d'apprenants ayant un niveau cognitif différent puisque l'un des deux aura une influence positive sur les compétences de l'autre et sera une source de progrès. Ceci fait écho au discours collaboratif (Long, 1985) de l'approche interactionniste et à

la notion d'accommodation linguistique qui est à la base de cette recherche. Ainsi, la formation de binômes hétérogènes serait un avantage et permettrait une meilleure réussite du binôme. Les compétences phonologiques atteintes par un des deux apprenants feraient évoluer l'autre et participeraient ainsi au processus de dénativisation nécessaire à une meilleure intelligibilité des apprenants. La dimension sociale fait partie intégrante de cette approche puisque la construction de nouvelles compétences cognitives est distancée par les caractères sociaux des situations d'apprentissages. La régulation socio-cognitive est influencée par les affinités entre apprenants, les liens affectifs et relationnels déjà existants. Lors des interactions entre apprenants, ce volet social sera donc à prendre en considération. Ce point humaniste est un élément important lié à l'accommodation et sera développé plus loin.

Le volet social est aussi mis en lumière par A. Bandura et met en avant le lien entre behaviorisme et cognitivisme.

4. L'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage de Bandura (2007) prend en considération les fondements du behaviorisme, mais également les limites de cette même théorie, par exemple, le rôle des attitudes, des attentes et des croyances (Gaonac'h, 1995 : 47). Ainsi, le volet social joue un rôle dans l'apprentissage. On fait donc ici le lien entre behaviorisme et cognitivisme. Selon Bandura, l'apprentissage peut se fonder sur l'observation et l'imitation. L'apprentissage vicariant est donc le fait de s'inspirer de l'expérience des autres apprenants, de leur réussite, mais aussi de leur échec. Les apprenants peuvent donc réajuster leur comportement à partir de celui des autres. Ils se réfèrent à des modèles, grâce à la mise en place d'une contextualisation de l'apprentissage qui permet d'emmagasiner des images mentales qui peuvent refaire surface lors de nouvelles activités similaires.

Quatre facteurs sont en faveur de l'apprentissage social (Rolland, 2011 : 71) :

- « attirer l'attention par un point d'observation qui servira de modèle,
- faciliter la mémorisation du modèle par une activation de l'apprenant
- permettre la reproduction du comportement visé par une mise en œuvre permettant de mesurer l'écart ou le rapprochement par rapport au modèle,

- renforcer les acquis par l'imitation, la réalisation débouchant sur une récompense extérieure. »

Bandura (2007 : 354) est en faveur de cette démarche et met en lumière le rôle des pairs dans l'apprentissage. Les pairs jouent un rôle primordial dans la construction sociale de l'apprenant. Ce dernier peut se référer aux autres apprenants afin de comparer ses résultats ou son niveau de réussite ainsi que son rythme de progrès par rapport aux autres. C'est en observant le développement progressif des compétences cognitives de ses pairs que l'apprenant tire profit d'une efficacité plus importante. Le processus d'accommodation se fait, quant à lui, progressivement, et le rôle des pairs influence très probablement les progrès de l'apprenant.

Selon Piaget (1936), il serait positif d'apprendre ensemble, puis individuellement. Il semblerait donc que ce soit judicieux de faire reproduire les apprenants de manière collective lors de la séquence puis, de manière individuelle. On parle d'apprentissage social et individuel.

Randall (2007) explique, quant à lui, que les interactions entre les apprenants sont les meilleurs mécanismes par lesquelles les langues sont apprises. Ainsi, les différentes interactions proposées en classe devraient une fois encore, les aider à mieux apprendre la langue cible.

La psychologie sociale apporte le volet social qui est essentiel dans la notion de motivation.

5. Le socioconstructivisme et la motivation

Les théories cognitives ont amené la notion de motivation, mais la présence dominante des attitudes nous pousse à oublier les autres points qui font partie de la dimension motivationnelle. Le socio-constructivisme nous permet d'avoir quelques éléments sur la notion de motivation : « [elle] ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose aussi le passage à l'action et le maintien de l'effort ; elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet » (Raby et Narcy-Combes, 2009 : 7).

Deci et Ryan complètent les travaux de Gardner, et mettent en avant le principe d'auto-détermination extrinsèque et intrinsèque qui relie autonomie et motivation. La première désigne les facteurs externes à l'apprenant, ce qui inclut la dimension sociale. Selon eux, la motivation intrinsèque indique que « l'individu apprenant est poussé à agir pour le plaisir et le défi pour des satisfactions inhérentes à l'activité » (Ryan et Deci, 2000).

Selon Bandura, il serait judicieux de cultiver la motivation intrinsèque de l'apprenant, pour développer son efficacité personnelle (Bandura, 2007 : 332).

La motivation est donc une notion essentielle à l'apprentissage ; il semble important de susciter l'intérêt des apprenants et de prendre en compte le volet social dans lequel ils évoluent.

Selon Reeve (2014), les émotions et la motivation ne peuvent pas être dissociées. Ainsi, J.P et M.F Nancy-Combes (2019 : 198) expliquent la nécessaire prise en compte de l'engagement, des objectifs et des motifs. La motivation dépend donc de l'investissement de l'apprenant puisque l'apprenant peut voir la langue « comme un moyen d'intégrer un groupe » ou « comme un simple outil de travail » (Gardner, 2010). De plus, sa motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque. Elle peut également être liée à son identité c'est-à-dire, à ses désirs internes, ses pressions sociales et son expérience dans le processus d'apprentissage (MF et J.P Nancy Combes, 2019). Il existe deux types d'objectifs chez les apprenants : l'exécution de la tâche (performance) et la maîtrise, qui jouent aussi sur sa motivation ; mais également trois motifs internes : les besoins (les conditions internes essentielles et nécessaires), les cognitions (les événements mentaux, pensées, croyances etc) et les émotions (qui génèrent de brèves poussées de comportements adaptatifs), (MF et J.P Nancy Combes, 2019 : 200).

Tous ces éléments sont à prendre en compte dans l'apprentissage de l'anglais en classe, il semble intéressant de solliciter les différents types d'engagements, d'objectifs, de besoins des apprenants afin d'être plus efficace.

Selon Ehrman et Dörnyei (1998 : 253), la motivation et l'acquisition langagière sont influencées par la dynamique interpersonnelle dans l'apprentissage coopératif. Ce dernier est favorisé par l'orientation vers un but collectif, la cohésion du groupe, la confiance en soi et l'intérêt intrinsèque. Par ailleurs, la pression liée à la compétition doit être évitée et il doit y avoir un certain degré de libre choix voire d'autonomie, ce qui amène, selon eux, un comportement intrinsèquement gratifiant.

L'auto-détermination joue un rôle au niveau motivationnel, mais c'est aussi le cas des attributions. Ainsi, la théorie des attributions de Weiner s'intéresse aux causes de la réussite ou de l'échec en étudiant leurs rôles sur les comportements. Ces causes sont classées en plusieurs catégories comme nous le montre la citation suivante de Villemain et Lévèque (2005) :

« Weiner (1979) distingue trois dimensions causales principales sur lesquelles les causes perçues du succès ou de l'échec peuvent être classées : le locus de causalité concerne le fait d'identifier si la cause perçue est interne ou externe au sujet, la stabilité renvoie au fait de savoir si la cause perçue varie ou non à travers le temps et la contrôlabilité évoque le fait de savoir si la cause perçue est contrôlable ou incontrôlable par soi ou par les autres. »

En d'autres termes, les causes du succès ou de l'échec peuvent être internes à l'apprenant ou liées à son environnement, elles peuvent être liées à ses capacités cognitives ou à son effort lors de l'activité. L'apprenant peut contrôler ou non la cause. Selon Bandura (2007 : 189-192), sa motivation dépendra de la perception qu'il a de la capacité à contrôler les événements.

Cette approche tâche de trouver un lien entre affectif et cognitif, qui restent des éléments clés de mon sujet de recherche. L'affect semble avoir une place prépondérante dans l'apprentissage. Créer un cadre propice à l'apprentissage et au contrôle de ce qui est appris semble donc nécessaire, d'où l'importance de travailler un thème que l'apprenant connaît et contrôle, tel que l'étude de son environnement proche, sa langue initiale et son île. Ceci est une piste à exploiter lors de l'expérimentation. Je reviens donc sur la nécessaire prise en compte de la langue et la culture initiale de l'apprenant, des liens entre les langues et par conséquent du plurilinguisme.

L'auto-efficacité (Bandura : 2007) joue également un rôle au niveau motivationnel. Cette théorie s'appuie sur quatre éléments : les performances antérieures, l'apprentissage vicariant, les encouragements verbaux venant des pairs, les réactions psychologiques de l'apprenant. L'apprenant évalue sa capacité à effectuer une tâche.

De même, l'environnement dynamique joue aussi un rôle sur la motivation des apprenants. Ce modèle analysé par Rogalski (2000), a été repris par Rabi F. (2009 : 124-125) et met en avant l'ergonomie cognitive ou l'identification, l'analyse et l'explication des comportements des sujets au travail. Dörnyei (2001 et 2003), qui a repris cette approche, étudie les interactions évolutives entre acteurs et environnement dynamique pendant le travail préopératoire, opératoire et postopératoire. Bronckart (2004), explique que l'effet motivationnel de l'environnement dynamique dépend des propriétés que lui prête le sujet qui y évolue.

Selon Rabi, l'enseignant peut plus ou moins agir sur la motivation de l'apprenant, selon son degré de contrôle au niveau causal, temporel ou spatial.

Ces deux dernières approches mettent en avant les avantages des échanges entre apprenants. Il semble donc bénéfique de créer des moments d'échanges entre apprenants afin de favoriser leur motivation.

La prise en compte de la dimension sociale ne peut-elle pas remotiver l'apprenant ? Plus l'apprenant est encouragé par l'enseignant, plus il se donne les moyens et finit par y arriver. En effet, l'effet Pygmalion de Rosenthal illustre bien le rôle de la motivation chez l'apprenant.

La motivation est un élément primordial dans l'apprentissage puisqu'elle favorise la réussite. La motivation et le plaisir d'apprendre entraîne la réussite. Nous verrons plus loin, quels sont les outils que l'on pourrait mettre en place en classe afin de susciter le désir d'apprendre à l'apprenant.

➤ **Apports :**

Après avoir étudié le socio-constructivisme et la dimension sociale, nous ne pouvons que constater sa nécessaire intégration dans l'apprentissage au niveau motivationnel. L'approche piagétienne reste incontournable et ne peut qu'être enrichie par la dimension sociale du socio-constructivisme et par conséquent, des travaux de Vygotsky et de Bruner. L'approche de Bandura est un début de réponse aux contradictions entre béhaviorisme et constructivisme; contradictions qui posent problème au processus d'accommodation phonologique, point central de ma recherche, qui sera développé plus loin ; elle apporte des éléments cruciaux et enrichissants au niveau motivationnel. De plus, cognition et affectif sont ici en lien grâce aux théories de l'attribution, de l'activité et de l'environnement dynamique et la dimension ergonomique est également mise en avant, et cette dernière nous rappelle le rôle joué par l'égo, les représentations, les émotions et l'environnement social sur la motivation. Ainsi, les représentations des apprenants ainsi que leur environnement social sont deux éléments essentiels de ma recherche, sur lesquels nous reviendrons plus tard.

Après avoir étudié le socioconstructivisme, nous allons maintenant analyser le volet exécutif de l'apprentissage langagier avec de nouveaux paradigmes que sont le neuroconstructivisme, le connexionnisme, et par voie de conséquence la dimension mnésique et la cognition.

B. L'approche neuroconstructiviste, le connexionnisme, la dimension mnésique et la cognition

1. Réconciliation du nativisme et du constructivisme

La distinction entre nativisme et constructivisme reste importante. Certains éléments des théories chomskyennes et piagésiennes se rapprochent en ce qui concerne leur approche linguistique qui est formaliste, mais des dissonances restent flagrantes telles que le développement cognitif et linguistique scindés chez le premier et associés chez le second. L'innéisme étant l'élément premier qui reste nié par Piaget.

Les psychologues et scientifiques cognitivistes ont à cœur d'étendre les recherches dans ce domaine, de « comprendre les prédispositions du cerveau et de l'esprit humain, les contraintes que fait peser l'apprentissage et la façon dont les représentations changent progressivement avec le temps » (Rolland, 2011 : 75).

Après avoir débuté sa carrière dans un certain alignement avec Piaget, Annette Karmiloff-Smith s'est orientée vers les neurosciences. Selon elle, « la perspective développementale doit rendre compte à la fois de prédispositions spécifiques innées et du constructivisme » (Rolland, 2011 : 75). Selon Karmiloff-Smith (citée par Martinot et Troadec, 2003 : 208), le nativisme et le constructivisme seraient « complémentaires ». Selon elle, « le développement dépend de processus innés associés au rôle crucial de l'environnement physique et socioculturel ». L'auteure met en avant l'importance d'« une perspective développementale [...] pour l'analyse de la cognition humaine » (2003 : 207).

Karmiloff-Smith décrit la cognition selon la théorie de la modularité de l'esprit de Jerry Fodor (1986). Cette théorie stipule que :

« l'esprit et le cerveau sont constitués de « modules » génétiquement déterminés et qui fonctionnent de façon indépendante. [...] Chaque module fonctionnellement distinct possède ses propres processus et traite ses informations sensorielles qui entre dans le système (*inputs*). Les informations provenant de l'extérieur passent d'abord par un système de traducteurs sensoriels qui transforment les données en un format que chaque

module traite en fonction du rôle qui lui est imparti. A leur tour, les modules vont générer des données en un format commun autorisant un traitement qui relève du domaine général. » (Martinot et Troadec, 2003 : 208).

En outre, selon Jerry Fodor, « le traitement central » est influencé par « les connaissances initiales du système », contrairement aux modules. Ainsi, « le processeur central » recevrait « les informations sortantes (*outputs*) de chaque module ». Ces dernières seraient traduites de manière automatique dans « un format représentationnel commun ou « un langage de pensée » ». (Martinot et Troadec, 2003 : 209).

Kamiloff-Smith, quant à elle, renonce à cette notion de « module pré-spécifié » et met à mal la séparation entre les modules et le processeur central. Elle émet également des doutes sur le fait que les informations sortantes des modules soient codées en un seul et même langage de la pensée. Elle met finalement en avant le concept de modularisation graduelle, une idée plus dynamique du développement. Selon elle (Martinot et Troadec, 2003 : 210) :

« si le cerveau et l'esprit humain sont constitués par des structures modulaires, alors le développement ne peut consister qu'en un processus de modularisation. Cette position prend en compte la plasticité du développement cérébral précoce suggérant ainsi qu'un nombre très limité de prédispositions particulières innées dans des domaines spécifiques [tel que la phonologie] est suffisant pour que l'enfant puisse analyser certaines catégories d'informations. »

Karmiloff-Smith met donc en avant certaines prédispositions innées et rapproche donc nativisme et constructivisme. Il est important de distinguer les deux notions suivantes : domaine et module. La première est « un ensemble de représentations soutenant une aire de connaissances telles que le langage » et la seconde notion « relève du traitement de l'information. » De plus, « les micro-domaines sont par exemple l'acquisition phonologique » (Rolland, 2011 : 76).

Selon A. Karmiloff-Smith (Citée par B. Troadec et C. Martinot, 2003 : 212), les trois aspects de la complémentarité du nativisme et du constructivisme sont :

- Qu'il est possible d'ajouter à la théorie de J. Piaget des prédispositions innées et spécifiques qui apportent au processus épigénétique un point de départ dans chaque domaine,
- L'architecture initiale possède des prédispositions qui sont moins précises que le présupposent les nativistes
- Le processus de modularisation est plus graduel que dans la description de J. Fodor.

De là, prendra naissance la notion de neuroconstructivisme.

2. Le neuroconstructivisme

La réconciliation étant faite entre nativisme et constructivisme, A. Karmiloff-Smith suit une approche qualifiée par cette dernière de neuroconstructiviste :

« Cette approche récente admet des contraintes biologiques innées, mais à l'opposition des nativistes, elles sont moins abouties et se situent dans des domaines moins spécifiques. Du point de vue neuroconstructiviste, le développement joue un rôle crucial dans les résultats phénotypiques » (Martinot et Troadec, 2003 : 212).

Une dimension innéiste est donc acceptée, mais pour des domaines moins caractéristiques. Le développement influence donc les résultats de l'ensemble des caractères de l'individu.

La majorité des nativistes prônent l'idée que « les représentations sont spécifiées de manière innée » telles que la grammaire générative de Chomsky. Une vision différente serait de « postuler l'existence de certaines contraintes pré-spécifiées tout en gardant une flexibilité du néocortex et une possibilité d'ouverture aux apprentissages » comme le mettaient en avant Elman, Bates, Johnson M., Karmiloff-Smith, Parisi et Plunkett (cité par Martinot et Troadec, 2003 : 213).

A. Karmiloff-Smith (1998, cité par Martinot et Troadec, 2003) prend l'exemple du « mécanisme de l'inhibition » pour appuyer sa vision. Ainsi, pour les théories favorisant les

domaines généraux, « si le mécanisme de l'inhibition est perturbé, il l'est dans tous les domaines » alors que pour les théories en faveur de l'existence de domaines spécifiques, « si un des mécanismes est touché, un seul domaine en subit les conséquences ».

Selon l'auteure, un certain nombre de mécanismes peuvent être produits par des contraintes biologiques sur le développement du cerveau. On peut parler de mécanisme de compensation qui oriente le développement, moins prédéterminé que les nativistes pourraient le penser. Lorsqu'un domaine général est utilisé régulièrement pour le traitement d'un type d'information, il devient un domaine spécifique.

Les théories neuroconstructivistes mettent en avant l'importance du rôle de l'environnement « car lié aux causes génétiques (les déficits de la période prénatale), au cerveau (la plasticité) et la cognition (la modularisation progressive) ». Le neuroconstructivisme fait donc écho à l'environnementalisme et au constructivisme mais également « au modèle de nativisation » et « aux phénomènes d'assimilation/ accommodation » (Rolland, 2011 : 77).

Selon Y. Rolland (2011 : 77) :

« le développement métaphonologique se calque sur le modèle de A. Karmiloff-Smith qui est graduel, car il met en place un processus de structuration des connaissances qui est responsable de la transformation de représentations initialement implicites, intuitives, non conscientes (épilinguistiques) en représentations explicites, conscientes (métalinguistique). »

L'approche graduelle de Karmiloff-Smith permet donc de mieux appréhender la dimension métaphonologique, qui reste un élément important de notre sujet à traiter. C'est ce qu'ont fait J.E Gombert (1990 : 242-249) et H. Romian, (2001 : 198) puisqu'ils mettent en application l'approche de Karmiloff-Smith au domaine phonologique. Quatre phases sont à prévoir :

- L'accumulation « d'habiletés linguistiques », « des connaissances implicites, intuitives correspondant sur le plan cognitif aux actions cognitives précoces » (Gombert, 1990 : 242-244)
- L'« acquisition de maîtrise épilinguistique, des connaissances explicites primaires non plus simplement juxtaposées mais articulées en fonction de leurs composants communs, non accessibles à l'analyse

consciente, avec un rôle plus important du contexte extralinguistique » (Gombert, 1990 : 244-246)

- L' « acquisition de la maîtrise métalinguistique rendue nécessaire par le contrôle intentionnel, par le passage à l'écrit ; le prérequis absolu de cette prise de conscience est la maîtrise épilinguistique » (Gombert, 1990 : 246-247); « ne pourra être maîtrisé consciemment, dit J.E Gombert, que ce qui l'est préalablement à un niveau fonctionnel » (Romian, 1991 : 198). Il est nécessaire de faire la distinction entre « connaissances procédurales (savoirs opératoires liées aux opérations d'ordre métalinguistique) » et « connaissances déclaratives (savoirs conceptuels impliquant règles de fonctionnement et notions» (Romian, 1991 : 198).
- L' « automatisation des métaprocessus effective pour des fonctionnements métalinguistiques répétés fréquemment, devenus inconscients, mais disponibles au conscient » (Gombert, 1990 : 248-249)

Cette approche phonologique décrit le développement métalinguistique et par conséquent métaphonologique, mais elle reste inductive et implicite et ainsi caractérisée chez les enfants, « contrairement à des apprenants plus âgés et donc plus mûrs sur le plan cognitif. » (Rolland, 2011 : 77)

Y. Rolland (2011), parle « d'aboutir progressivement à un contrôle métaphonologique en partant de comportements épiphonologiques facilitateurs. »

Il semble intéressant de se préoccuper des modèles neuroscientifiques connexionnistes qui seraient, selon Karmiloff-Smith, similaires au fonctionnement biologique du cerveau.

3. Les modèles connexionnistes

Karmiloff-Smith tente de réconcilier les sciences cognitives d'un aspect développemental. Elle utilise une simulation informatique pour expliquer les théories développementales. Les modèles connexionnistes ont été choisis pour leur ressemblance avec le fonctionnement biologique du cerveau. « Pour Annette Karmiloff-Smith (1994), ce type de modèle est un bon candidat pour

modéliser la façon dont la pensée est produite dans le cerveau » (Martinot et Troadec, 2003 : 222).

Ainsi, le connexionnisme apporte des moyens d'action efficaces pour simuler « le processus de redescription représentationnelle en appliquant des théories mathématiques relatives aux systèmes dynamiques complexes. » Mais, une de ses limites est de « rendre compte d'une modélisation adéquate du développement » (Martinot et Troadec, 2003 : 222).

D'après Plunkett K, relaté par Martinot et Troadec (2003 : 223) :

« les réseaux connexionnistes sont composés d'un grand nombre d'unités de traitement qui ressemblent aux neurones du cerveau. Les unités de traitement sont organisées hiérarchiquement en deux ou plusieurs couches [...] :

- Une couche d'entrée dont les unités codent la représentation initiale de la situation
- Une ou plusieurs couches cachées dont les unités combinent l'information à partir des unités d'entrée
- Une couche de sortie dont les unités génèrent la réponse du système à la situation ».

De plus, toujours d'après Plunkett, « la connaissance ou la représentation correspond à l'état d'activation des unités dans le système [...]. [Elle] est distribuée sur toutes les unités et leurs interconnexions. »

L'approche connexionniste est caractérisée par le fait que le mécanisme de traitement des données s'accomplit par des unités fonctionnant en parallèle. Ce qui est décrit ici est un processus parallèle neuroscientifique connexionniste, qui, selon Randall (2007 : 19-21), « prend appui sur les connexions entre différents traits linguistiques. » Ainsi, toujours selon Randall, le processus langagier peut être décrit à deux niveaux :

au niveau psychologique et symbolique traditionnel et au niveau d'exécution caractéristique d'un processus neuroscientifique connexionniste qu'il faut privilégier. Ceci nous indique bien que nous ne pouvons nous en tenir à une étude symbolique traditionnelle et que nous devons ajouter une analyse d'un processus d'exécution neuroscientifique.

Plunkett explique également que :

« L'apprentissage se produit à partir du système qui reçoit l'entrée, élabore une réponse, observe la contradiction entre la réponse correcte et elle, et ajuste l'intensité des connexions entre les unités de traitement afin de produire une meilleure réponse. Les ajustements incluent le renforcement de certaines connexions et l'affaiblissement d'autres. A partir de ce processus, le système apprend implicitement ce qui correspond aux règles sous-jacentes aux réponses correctes du problème.

La généralisation de la connaissance du système est basée sur la reconnaissance d'une similarité de nouvelles situations avec celles déjà rencontrées. Quand les mêmes types de règles implicites s'appliquent à de nouveaux problèmes, les systèmes connexionnistes sont très efficaces pour procéder à une généralisation. »

Ceci est prometteur pour notre expérimentation phonologique.

Ces modèles connexionnistes sont donc très utiles dans des situations problématiques similaires, mais ils ne proposent des solutions qu'en fonction de domaines généraux et non spécifiques.

Karmiloff-Smith, remet, quant à elle, en cause, le type d'entrée ou *input* présenté au système. « D'une part, les *inputs* sont entièrement extérieurs au réseau et d'autre part, les modèles connexionnistes modélisent non pas le développement, mais plutôt les performances des enfants à diverses tâches » (Martinot et Troadec, 2003 : 224). Or, toujours selon l'auteure, « le développement ne peut se réduire à l'apprentissage de résolution d'une tâche spécifique. [...] Ainsi, pour l'auteure, des *inputs* plus riches et une simulation des comportements orientés vers un objectif sont nécessaires si on veut « modéliser les façons dont les enfants réels apprennent dans des environnements réels » ».

Le connexionnisme met donc en avant la « particularité des langues apprises » (Lightbrown et Spada, repris par Rolland, 2011 : 79). Ainsi, « chaque langue a ses propres signaux. [...]

La nature de la langue apprise aidera à anticiper les obstacles que la mémorisation devra affronter. » (Rolland, 2011 : 79)

4. Mémoire et processus de mémorisation

La mémorisation phonologique reste complexe. La question qui est toujours posée est de « savoir si la mémoire relève de représentations mnésiques qui sont stockées dans un espace structurellement unitaire », en s'appuyant sur un modèle informatique ou « s'il faut envisager des neurones en réseau, dont les informations sortantes rétroagissent sur l'ensemble du réseau », en se basant sur un modèle connexionniste. Ainsi, « la mémoire serait localisée ou distribuée » (Tiberghien, 1991, explicité par Rolland, 2011 : 79).

Le problème soulevé est de connaître la relation entre la mémoire épisodique affective et la mémoire sémantique. Selon A. Lieury (2012 : 39), « la mémoire a ses épisodes ». Ainsi, dans le but d'expliquer « l'impression de « déjà-vu », caractéristique de la reconnaissance (d'un mot ou d'une image parmi des pièges) », Endel Tulving, a soumis la théorie de la mémoire épisodique. Ce dernier « a provoqué une petite révolution en pensant qu' [un] mot nouvellement acquis était enregistré dans son nouveau contexte » (Lieury, 2012 : 40) :

« Selon cette théorie, chaque fois qu'un mot, par exemple « bateau », est appris, ou que l'on voit un bateau dans un port, ce concept fait l'objet d'un nouvel épisode dans une mémoire spéciale, la mémoire épisodique. Ainsi, se souvenir que le mot « bateau » était présent dans ce paragraphe est le fait d'activer cet épisode particulier. »

Ainsi, selon Tulving, « l'accès aux représentations se ferait par l'inférence pour le processus sémantique et par le contexte pour le processus épisodique » (Rolland, 2011 : 80).

Même si la théorie de Tulving était grandement contestée par les partisans de la théorie classique « selon laquelle le mot appris était simplement consolidé, en renforçant les associations entre les neurones qui correspondent à ce mot », selon Alain Lieury, la mémoire épisodique n'était pas « une mémoire à part » et ses expériences menées en 1979 « s'expliquaient mieux si on supposait que les épisodes étaient enregistrés dans la mémoire épisodique ». Ce dernier a donc fait l'hypothèse que « la mémoire sémantique chez l'enfant était fabriquée à partir de l'abstraction des épisodes ressemblants. » Par conséquent, « les processus d'abstraction du cerveau vont extraire les points communs de tous les épisodes pour [en] faire un concept générique. » Une mise en pratique logique de cette hypothèse soulignerait que « pour apprendre des concepts, il faut multiplier les hypothèses », c'est ce que Lieury a appelé « l'apprentissage multi-épisodique » en 1997 (Lieury, 2012 : 40).

En résumé, selon l'auteur, l'apprentissage « par cœur » ne consoliderait que la mémoire lexicale alors que pour l'apprentissage du sens, c'est-à-dire construire la mémoire sémantique « qui concerne notre culture, toutes nos connaissances acquises au fil de la vie, connaissances des mots, des nombres, de l'histoire, de la géographie et bien d'autres acquis encore mais qui ne seraient pas nécessairement repérés dans le temps », il serait nécessaire de multiplier les épisodes.

Le modèle d'Anderson de 1993, est quant à lui, « une mémoire de travail opérationnelle et transitoire en relation constante avec une mémoire permanente de type déclaratif et une autre permanente aussi, de type procédural » (Rolland, 2011 : 80).

Buser (1998 : 172) met en avant la question de l'ancrage perceptif et moteur. Il insiste sur l'ancrage de la perception et de l'action aux contenus de la mémoire, et se base sur les travaux de Fuster (1995) qui suggère une division simplifiée des classes de mémoire et se limite à la différence entre une mémoire perceptive et une mémoire motrice. La première serait principalement déclarative et la seconde, essentiellement procédurale. « La mémoire déclarative est celle de souvenirs qui jaillissent à notre conscience (souvenirs d'épisodes vécus, autobiographiques) » (Buser, 1998 : 171). « La mémoire non déclarative (procédurale) [...] est celle tout d'abord des gestes, [...] et des aptitudes motrices qu'il s'agisse d'apprentissages moteurs simples ou d'acquisitions beaucoup plus complexes (conduite de véhicules, pratique d'un sport, etc.) » (Buser, 1998 : 171-2). Toujours, selon l'auteur, la première relèverait des territoires néocorticaux sensoriels, primaires et associatifs, principalement postérieurs, et la seconde, d'aires frontales et surtout préfrontales. On développera plus loin le concept d'apprentissage associatif.

Ces trois modèles nous poussent à nous préoccuper des différents types de mémoire.

5. Les différents types de mémoire

La psychologie cognitive propose quant à elle, différents types de mémoire selon Randall (2007) :

- « a temporary perceptual store » ou mémoire immédiate, qui retiendrait pour un court moment les éléments avant de les stocker dans la mémoire à court terme. Elle est éphémère et ne porte que sur quelques éléments seulement.
- La mémoire à court terme aussi appelé « STM : short term memory », dont la capacité de stockage est restreinte. Elle est de quelques minutes et dépend énormément du contexte d'apprentissage, de l'intérêt ressenti par l'apprenant, c'est-à-dire de l'affect.
- La mémoire à long terme ou « LTM : long term memory ». La capacité de stockage est immense. Elle relève de :

« l'aboutissement d'un processus réussi. Elle ne peut intervenir que si l'information a été connectée et que l'enregistrement s'est effectué sur des repères permettant la récupération. Un blocage émotionnel ou un manque d'intérêt, plus simplement, des répétitions décontextualisées, peuvent enrayer le mouvement. » (Rolland, 2011 : 81).

Selon Lieury (2012 : 76), les chercheurs sont au moins d'accord sur le fait qu'il y aurait « des interactions, des va-et-vient entre les deux mémoires en permanence. » Ainsi, « les mots et les images » commenceraient par « être fabriqués dans la mémoire à long terme » et iraient « dans la mémoire à court terme pour être organisés ensemble » et retourneraient « en mémoire à long terme pour y être enregistrés ».

5.1 La mémoire de travail

Selon Randall (2007 : 27), la mémoire de travail serait d'obédience psychologique connexionniste et relèverait de simples concepts d'apprentissage associatifs. Ce type de mémoire a pour intérêt de se focaliser sur la phonologie et semble être au centre même du processus langagier. L'auteur explique que la répétition et l'apprentissage associatif permettraient à la mémoire de travail de transférer les données vers la mémoire à long terme (Randall, 2007 : 134). Cependant, il est nécessaire de considérer le fait que la mémoire de travail

serait influencée par la mémoire à long terme qui est composée de la mémoire sémantique et ses volets phonologiques, syntaxiques et lexicaux, mais également de la mémoire épisodique. (Van der Linden, 1991 : 116)

Ainsi, selon M. Randall (2007 : 92), les sons seraient gérés par la mémoire échoïque caractérisée par la reproduction phonologique qui est elle-même influencée par la mémoire à long terme qui influence la mémoire de travail, qui est elle-même influencée par la mémoire sémantique qui inclut la phonologie, et également par la mémoire épisodique qui inclut l'affect.

Baddeley (1992 : 226), « soupçonne qu'il y a une part du système de mémoire à long terme qui est en effet responsable de notre capacité à acquérir de nouvelles informations et à les relier à nous-mêmes ou à notre environnement », c'est ce qu'on appelle la mémoire épisodique. « La mémoire épisodique peut à son tour se transformer en mémoire sémantique [...], le sujet est conscient de l'information stockée, mais pas de son origine. Un niveau encore plus profond d'apprentissage produit l'apprentissage procédural. » (Baddeley, 1992 : 449) Ce dernier est « une acquisition de savoir-faire [...] cela représente un mode d'apprentissage distinct de la capacité d'apprendre et de retenir des épisodes et des événements » (Baddeley, 1992 : 160) et ainsi « ne nécessitant pas de conscience. » (Baddeley, 1992 : 449)

La mémoire sémantique est composée de « notre connaissances de la signification des mots », mais également de nos « connaissances géographiques », « des coutumes sociales », « sur les gens » et « expériences du monde », « sur la couleur des choses, leur odeur et leur texture ». « Cet énorme magasin d'informations constitue le cœur de nos systèmes de mémoire sémantiques. » (Baddeley, 1992 : 343)

Selon Baddeley (1992 : 15), « l'apprentissage implique l'enregistrement et le stockage de l'information. Cependant une fois que l'information est stockée, son utilisation efficace doit dépendre de l'accès à une forme pertinente au moment opportun. »

La mémoire de travail est donc décrite par Baddeley (1992 : 16) comme étant :

« l'association de différents sous-système temporaires de mémoire qui jouent un rôle critique dans de nombreuses tâches cognitives telles que le raisonnement, l'apprentissage et la compréhension. En général, la mémoire de travail dépend de systèmes différents de ceux qui sont à l'œuvre dans la mémoire à long terme. »

Selon Randall (2007 : 16), le concept de mémoire de travail de Baddeley est élargi pour inclure à la fois le stockage et le traitement d'informations. Selon lui, le modèle de Baddeley est lié à deux systèmes : une boucle phonologique et le calepin visio-spatial ou système Visio-spatial.

« La boucle articulatoire ou phonologique » serait « responsable de manipulation des informations provenant du langage » et le calepin, ou « l'ardoise visio-spatiale » serait « responsable de l'établissement et de la manipulation des images visuelles. » (Baddeley, 1992 : 84)

L'architecture proposée par Baddeley inclut à la fois le stockage et les fonctions de traitement et est désigné pour répondre à une quantité d'effets provenant d'expériences qui impliquent (Randall, 2007 : 17) :

- L'effet de similarité phonologique, où des mots qui résonnent similairement interfèrent avec le rappel, appuie l'idée que faisant partie de la mémoire de travail, la boucle phonologique est basée sur le discours.
- L'effet longueur de mots, qui montre que la mémoire est plus adaptée pour les mots courts que les mots longs, ce qui argumente pour une capacité restreinte de la mémoire phonologique
- La suppression articulatoire où la répétition de mots ou de syllabes, restreint la mémoire verbale, mais pas la mémoire visuelle, ce qui argumente pour la séparation de la mémoire en deux parties : la partie visuelle et la partie phonologique.

Selon Baddeley (1992 : 84-5) : « la boucle phonologique comporte deux composantes, une unité de stockage phonologique capable de contenir les informations provenant du langage et un processus de contrôle articulatoire reposant sur le langage intérieur. »

La mémoire visuelle, serait quant à elle, « un stockage intervenant à différents niveaux dans le processus de perception visuelle. » (Baddeley, 1992 : 25) La perception comprendrait plusieurs stockages et à des niveaux différents, selon Baddeley (1992 : 26), lors de son analyse des travaux de Turvey. Il existerait donc de nombreux « indicateurs de l'existence d'un codage

phonologique dans la rétention de lettres présentées visuellement. » De plus, « l'information iconique périphérique » serait « transférée dans un autre lieu de stockage visuel. » (Baddeley, 1992 : 25) Ainsi, la mémoire iconique déboucherait sur « un stockage visuel plus durable. » L'auteur met ici en avant les avantages de la mémoire iconique. Nous le retenons pour notre expérimentation.

Selon Miyake et Shah (1999 : 450), la mémoire de travail est le type de mécanisme qui est impliqué dans le contrôle, la régulation et la maintenance active d'informations relatives à l'exécution de la tâche au service de la cognition complexe.

Selon Randall (2007 : 17), la mémoire de travail est le lieu où l'information est analysée et le sens extrait. Outre cela, selon les critiques, certains effets de fréquence et de série, auparavant associés seulement à la mémoire de travail, peuvent aussi être observés dans la mémoire à long terme sous certaines conditions. Le modèle de Baddeley est intéressant pour le processus langagier, puisqu'il suggère qu'une section de la mémoire à long terme épisodique devrait également agir comme un magasin temporaire pour le matériel exprimé sous une forme symbolique, comme, par exemple, la langue ou la sémantique visuelle. Le visuel et la langue jouent donc un rôle important dans la mémorisation à long terme. Ceci est donc un point important à développer lors de l'expérimentation.

Toujours selon Randall (2007 : 21), le connexionnisme offre une explication des micro-procédés à travers desquels la structure du langage est mise en place, basée sur un modèle hautement plausible de l'activité neuronale. De plus, il est conçu comme une explication complète du processus langagier ou traitement du langage. Le connexionnisme peut être également vu comme une explication alternative prometteuse du processus langagier, combinant la performance langagière et les mécanismes neurologiques. Ainsi, le processus langagier peut être décrit à deux niveaux : au niveau psychologique en termes de processus symbolique et au niveau de sa mise en œuvre, en termes neuroscientifique, comme nous l'avons déjà souligné.

Selon Randall (2007 : 126), la mémoire de travail est importante dans le processus de compréhension et de production. La majeure partie du processus langagier efficace est impliqué dans l'automatisation des procédures. Ainsi, le matériel qui doit être appris est imprimé dans la mémoire de travail en utilisant la boucle phonologique. Ceci est le procédé d'apprentissage principal dans l'apprentissage associatif : l'établissement de ponts entre différents éléments, par

exemple, une image et le mot correspondant. Ce type d'apprentissage souligne la réponse stimuli propre à la psychologie béhavioriste. Il semble donc bénéfique de faire des ponts entre un son et une image. Serait-il aussi bénéfique de faire des ponts ou des comparaisons entre un son de L1 proche d'un son de la langue cible ? C'est l'hypothèse que nous émettons.

Comme nous l'avons vu précédemment, la boucle phonologique est un sous-système de la mémoire de travail, qui permet au matériel verbal d'être reproduit. En termes d'apprentissage langagier, c'est la route principale par laquelle le nouveau matériel est appris. Le matériel est appris par reproduction. Cependant, en général, les apprenants d'une langue étrangère ne sont pas suffisamment exposés à la langue cible et n'ont pas non plus énormément de temps dédiés au processus de reproduction et à la pratique. Il semble donc important que les apprenants de mon expérimentation soient exposés à la langue cible et aient du temps pour la pratique et le processus de reproduction. Des activités ludiques permettant la mise en pratique du lexique nouveau et la pratique des structures phonologiques, permettront-elles de stocker et d'encoder le matériel nouveau ? En effet, les reproductions impliquent la mémoire de travail et sont consciemment dirigées par une sorte de mécanisme d'attention.

Randall (2007) explique que la psychologie et la linguistique contribuent à l'apprentissage d'une deuxième langue et que la mémoire y joue un rôle. En effet, selon lui, le fait de faire des liens entre deux langues permet une meilleure mémorisation grâce aux reproductions.

Il présente la manière dont la linguistique décrit les caractéristiques phonétiques des langues, en mettant en avant la distinction entre les principes universels et les propriétés spécifiques de la langue. Selon lui, la discrimination des sons chez les enfants est due à une attention dirigée plutôt qu'à un procédé inné. Il met en avant l'importance des neurosciences dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Lors de l'apprentissage d'une seconde langue, les apprenants reconnaissent les modèles récurrents. Ceci a des avantages. En effet, la répétition orale est selon Randall (2007) « a very significant element, small phrases or words in controlled contexts » ou un élément très significatif, comme dans les petites expressions ou mots vus en contexte contrôlé.

Les enseignants doivent donc permettre aux apprenants de rendre le processus d'apprentissage automatique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les reproductions faites par les apprenants lors de ma séquence devraient les pousser à retenir le fonctionnement du rythme et de l'intonation en anglais.

De plus, Randall (2007) explique que les interactions entre les apprenants sont les meilleurs mécanismes par lesquelles les langues sont apprises. Ainsi, les différentes interactions proposées en classe devraient une fois encore, les aider à mieux apprendre la langue cible.

La place de la mémoire est néanmoins primordiale, il faut « rendre l'apprentissage d'une langue étrangère automatique » selon Randall (2007) et ce au travers d'images et d'affichettes. L'utilisation de documents authentiques tels que les documents audiovisuels décrivant la Réunion et ceux décrivant Londres, devrait susciter l'intérêt. Des affichettes portant les sons proches en créole et en anglais associés à des images devraient également rendre l'apprentissage de l'anglais plus automatique. Les documents audio permettraient la découverte des différents accents, rythmes et niveaux de langue.

5.2.La mémoire et son fonctionnement

Il existe différentes étapes du processus de mémorisation. Ainsi, Trocmé-Frabre (1992 : 74) parle de l'encodage, du stockage, du rappel et de la reconnaissance, comme des étapes, « intimement liés au processus de l'apprentissage. »

Selon Rolland (2011 : 81), l'encodage désigne « la modification des informations sensorielles en représentations mentales, véritables entrées de notre mémoire. » Ce dernier suggère que nos habitudes, nos motivations, nos projets et nos conduites contrôlent inconsciemment les processus d'encodage qui sont un véritable filtre. Ainsi, l'auteur explique que les informations perceptives à encoder telles que les informations visuelles ou auditives sont nombreuses, tout comme leur signification (mot, phrase, texte) et leur organisation.

Toujours selon Y. Rolland, la durée de l'exposition joue un rôle important. Les mécanismes de la consolidation, nécessaire au maintien en mémoire permanente de l'information encodée servent à la survie de cette dernière. Selon Van der Linden et Bruyer (1991), « l'activation de certaines structures cérébrales est une condition importante de cette consolidation ». Dès que l'information mnésique est encodée et consolidée, elle est disponible en mémoire permanente. Le dernier stade est celui de la récupération qui est possible « grâce à des clés d'accès que sont les indices directs ou indirects (questions explicites, contexte général) ».

De plus, l'environnement lié à l'apprentissage doit être pris en compte par l'enseignant. En effet, cet environnement peut être considéré comme dynamique puisque « constitué de paramètres tels que le stress, la fatigue, le bruit » (Rolland, 2011 : 81). Il contribue au processus

de mémorisation en ce qui concerne la perception, l'attention et même la motivation. Le rôle de l'environnement est donc variable et significatif.

5.2.1 l'input

Ces principes sont également présents dans le modèle discursif de Levelt (1989-1993), qui explique le passage de l'*input* à l'*output*. L'*input* est « un processus d'encodage phonologique, lexical et grammatical » et l'*output* « un processus de décodage grammatical, lexical et phonologique ». Ainsi, l'*input* nécessite un « processeur phonétique acoustique menant à une représentation phonétique, puis prosodique », ce qui signifie qu'un processus phonétique sonore doit être mis en place pour amener l'apprenant à une représentation relative aux sons, à l'accent et à la quantité de syllabes. L'*output* signifie, quant à lui, « un décodage phonologique suivi d'un processus phonétique articulatoire » (Rolland, 2011 : 82). Mais en ce qui concerne la phonologie, le lexique et la grammaire, le modèle de Levelt reste contesté par les données connexionnistes.

Selon Levelt (1999), il existe deux systèmes cognitifs impliqués dans la production orale : le système rhétorique sémantico-syntaxique, qui met en place la préparation conceptuelle et l'encodage grammatical du message préverbal et également le système phonologique qui établit les partitions phonologiques et articulatoires qui donneront forme aux concepts que l'émetteur cherche à exprimer. Ces deux systèmes sont alimentés par différents réseaux de connaissance en mémoire à long terme.

Selon H. Hilton (2009) :

« Les modèles d'activation lexicale en production orale comportent deux étapes: l'activation de «lemmes» par le matériau propositionnel du message préverbal, qui activent à leur tour les formes morpho-phonologiques qui seront articulées en fin de processus. Dans la recherche sur la production, les «lemmes» sont décrits comme des représentations lexicales syntaxiquement spécifiées, des «mots syntaxiques» » (Levelt, 1999a : 94 *in* Hilton, 2009).

Selon les connexionnistes, la connaissance est construite à partir d'expériences langagières. (Randall, 2007 : 128) La cognition joue donc aussi un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ellis R. (2001 : 42) met en avant l'importance de la mémoire de travail concernant l'apprentissage d'une langue. Il explique comment la mémoire de travail agit sur l'*input*, et comment l'acquisition langagière a lieu. L'*input* est tout d'abord traité au niveau du phonème, et des connexions sont formées entre les nœuds de ce niveau et ceux du niveau suivant, celui des mots. Ces derniers sont à nouveau connectés à des modèles établis au niveau de la phrase. Pour les apprenants d'une langue étrangère, le système attentionnel de supervision (*supervisory attentional system*) joue un rôle non seulement pour comprendre les règles mais aussi pour diriger l'activité ayant lieu dans la boucle phonologique. Avec un *input* structuré (par l'enseignant) et une pratique dirigée, le système attentionnel de supervision est capable d'établir des modèles langagiers à travers l'interconnexion entre les différents niveaux langagiers. L'*input* semble important et doit être minutieusement travaillé par l'enseignant pour arriver à une mémorisation à long terme.

Pour J-P Narcy-Combes (2005 : 107), les éléments compris et mémorisés représenteraient l'*intake*. Il explique néanmoins, la complexité du passage de l'*input* à l'*output*. Lors de ce passage, des opérations mentales se mettent en place, sur le plan phonologique et articulatoire. Ces opérations montrent indéniablement, une nativisation des formes et du sens. Ainsi, la phonologie de la langue cible peut ne pas être perçue correctement et amener l'apprenant à de fausses représentations, puisque « toute perception est conditionnée par qui nous sommes, et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe » (Cyrulnik 1983 : 65).

Le phénomène de nativisation semble jouer un rôle sur ce à quoi l'apprenant doit faire attention. Or, l'attention est « limitée et sélective » (Rolland, 2011 : 85). L'attention est pourtant un phénomène important pour la cognition (Narcy-Combes, 2010). Selon Randall (2007 : 39), la capacité d'attention de l'apprenant relèverait d'une caractéristique innée du cerveau humain. Par conséquent, le vécu de l'apprenant, son profil et sa personnalité linguistique et culturelle initiale ainsi que l'expérience passée transforment inconsciemment nos représentations.

5.2.2 La perception

Selon Robinson (2001 : 212), la mémoire de travail consiste en un magasin perceptuel pour le traitement acoustique initial voire automatique. Une fois que l'*input* est encodé de

manière acoustique, il passe dans le magasin de la mémoire à court terme pour plus d'encodage. Plutôt que d'être dans un alignement linéaire, la conceptualisation psycholinguistique actuelle de la mémoire de travail est l'un des segments régulièrement activé de la mémoire à long terme. Dans cette conceptualisation, la contribution du traitement pour l'apprentissage langagier d'une connaissance déjà emmagasinée peut être représentée puisque le procédé d'encodage d'une nouvelle information a un accès continu aux représentations mentales inter langagières de la mémoire à long terme. Le modèle de traitement du discours de Levelt (1989, 1993) montre selon Robinson (2001 : 212) que la langue peut être décodée pour la compréhension (pendant l'écoute ou la lecture) et/ou encodée pour la production (pendant l'expression orale ou écrite). Le but de mon expérimentation sera ainsi de faire en sorte que les éléments langagiers soient décodés lors de l'écoute et encodés lors de l'expression orale pour permettre des échanges langagiers efficace lors des interactions entre apprenants.

Selon Robinson (2001 : 213), si l'on considère et modifie les deux modèles présentés précédemment, pour étudier le cas du traitement de l'apprentissage langagier, en ce qui concerne la compréhension, on remarque que l'*input* de la langue est encodé dans les cas suivants :

- « L'*input* se déplace d'un environnement au magasin perceptuel de la mémoire de travail au travers d'encodages phonétiques acoustiques ;
- L'*input* traité acoustiquement se déplace de la mémoire de travail au travers d'un petit procédé de compréhension d'analyse. L'*input* dans le magasin à court terme est disponible pour utilisation par les procédés de compréhension et/ou d'apprentissage ;
- Pendant la compréhension, l'*input* est analysé au travers de la sélection phonologique, lexicale et du décodage grammatical ;
- Le discours analysé est compris au travers de procédés qui utilisent la connaissance du discours et la connaissance encyclopédique comme ressources ;
- Pendant le développement inter langagier. »

En ce qui concerne la production, le discours est traité dans les cas suivants :

- Le contenu conceptuel d'un discours est planifié

- Des messages propositionnels sont déplacés à l'articulateur au travers de la formulation qui implique l'encodage grammatical puis phonologique, résultant en un plan de discours encodé en interne et partiellement
- Des répétitions formulées de manière internes sont déplacés dans l'environnement au travers d'encodages phonétiques et de procédés articulatoires.

Je rejoins les propos de Rolland, lorsqu'il explicite la notion de « déstructuration cognitive et affective de l'apprenant » soutenue par Develay (1993), et qu'il postule qu'il est important de « faciliter les représentations phonologiques de l'apprenant en intégrant des repères phonologiques connus pour faciliter la cognition générale et le processus de mémorisation phonologique des éléments linguistiques nouveaux » (Rolland, 2011 : 82).

En effet, partir de repères phonologiques connus et similaires, provenant de la langue initiale de l'apprenant par exemple, lui permettrait de partir du connu, les sons de sa langue initiale, pour aller vers l'inconnu, les sons de la langue cible, mais également de partir d'une perception phonologique correcte, puisqu'issue de sa linguistique initiale, pour se rapprocher au maximum de la linguistique de la langue cible. Les éléments phonologiques similaires seraient facilitateurs pour l'accommodation phonologique impliquant aussi, ne l'oublions pas, les éléments différents.

Selon Randall (2007 : 75), le processeur phonologique est lié au processeur sémantique et à celui du contexte, ce qui devrait faire « mieux appréhender certains décalages afin d'atteindre un début de dénativisation ou d'accommodation de l'interlangue aux normes de la langue cible » (Rolland, 2011 : 82). La dénativisation suit la nativisation, elles se complètent et ont une place prépondérante dans le processus de mémorisation.

Selon Randall (2007 : 50-52), il existe un module du langage spécifique dans les aires de Broca et de Wernicke. Ainsi, les lobes temporaux supérieurs et le « gyrus » angulaire seraient associés au traitement phonologique. Selon Randall (2007 : 37), le registre sensoriel garderait temporairement les sons et la mémoire à long terme serait à l'origine de l'attaque de la voix ou, en d'autres termes, chaque consonne suivie d'une voyelle. Le registre sensoriel chargerait les sons afin qu'ils soient décodés en tant que phonème.

Carroll (1999), qui reprend une théorie dérivée de la théorie motrice de la perception du discours, de Liberman (1967), explique que la perception du discours prend appui sur

l'activation de processus neurologiques similaires. Ainsi, la réception et la production partageraient les mêmes modules. Liberman avait montré l'importance des traits visuels tels que le mouvement des lèvres, sur la perception du discours. Selon Halle (2002), il serait plus efficace d'utiliser les traits articulatoires pour décrire les phonèmes plutôt que d'utiliser des termes perceptifs. Selon l'imagerie cérébrale (Fadiga et Craighero, 2003 ; St Heim et al., 2005), des aires cérébrales communes sont activées par la perception et la production des sons. De plus, lors de l'écoute, des aires cérébrales associées à la production du discours sont activées. C'est pourquoi, les apprenants peuvent apprendre implicitement des traits phonologiques distincts en pratiquant une langue. Ceci montre la nécessité de pratiquer au maximum la langue cible lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

5.2.3 L'interaction et l'acquisition langagière

Rappelons-nous (R. Ellis, 1994 : 269) les hypothèses interactionnistes sur la relation entre input/interaction et l'acquisition d'une langue étrangère :

- La fréquence de l'input et l'acquisition d'une langue étrangère
- L'importance de l'input compréhensible
- L'output de l'apprenant et l'acquisition
- Le discours collaboratif

L'hypothèse de la fréquence établit que l'ordre d'acquisition d'une langue étrangère est déterminé par la fréquence avec laquelle différents éléments linguistiques ont lieu dans l'input. L'hypothèse traite de la relation entre l'input et l'exactitude plutôt qu'entre l'input et l'acquisition.

Un grand nombre de chercheurs voit l'input compréhensif comme un facteur causal important dans l'acquisition d'une langue étrangère.

L'interaction donne aux apprenants l'opportunité de parler dans la langue étrangère. D'autres chercheurs considèrent l'output de l'apprenant comme une contribution au développement de l'interlangue. L'hypothèse met en avant le fait que l'on apprend tout d'abord les règles ou éléments consciemment et puis automatisent petit à petit en pratiquant. En ce qui concerne l'hypothèse de l'output, il y a l'output et la correction. Les apprenants mettent en pratique les

règles en production et ensuite utilise les corrections qu'ils reçoivent des autres apprenants pour confirmer ou infirmer ses réponses. La deuxième forme de l'hypothèse de l'output implique l'idée de l'output compréhensif. Selon Swain (1985), quand les expériences de communication des apprenants échouent, ils sont poussés à rendre leur output ou production, plus précise, cohérente et appropriée.

Selon Hatch (1978b :404), on apprend comment converser, comment interagir, verbalement, en dehors de ceci, des structures syntaxiques d'interactions se développent.

Il semble donc bénéfique de proposer des interactions aux apprenants afin qu'ils s'améliorent dans la langue cible.

- **Les risques liés à l'oubli**

Selon Trocmé-Fabre (1992 : 75), il existerait différentes causes d'oubli :

- « La perception est insuffisante, la saisie de l'information incomplète, floue, trop rapide. Des interférences peuvent avoir eu lieu : entre canaux sensoriels (voir et entendre), ou dans une même modalité (écouter tout en parlant)
- L'information est détériorée, non analysée, « flottante », sans contexte, non rattachée au système de connaissances ou de valeurs de l'individu. Elle peut avoir reçu une connotation négative, jugée, inutile, sans intérêt.
- L'« adresse » est erronée : le rappel, la récupération ne se fait pas. L'information *n'a pas été connectée*. On ne retrouve pas les conditions d'enregistrement.
- L'information n'a pas été re-connue.
- Un choc, une émotion très forte, *un blocage émotionnel* (peur, stress, angoisse...) a oblitéré, effacé la stimulation reçue ».

L'oubli peut donc être dû à une mauvaise perception, à une information partiellement reçue, irrécupérable, non reconnue et à un choc.

De plus, Baddeley A. (1992 : 262), cite Ebbinghaus, et rappelle que l'une des explications de l'oubli serait la théorie de l'oubli par interférence (où les « images précédentes » « surchargées » sont recouvertes par « les suivantes », ainsi que la théorie du déclin de la trace qui suppose que « les traces mnésiques étaient érodées par le passage du temps ». Baddeley cite aussi Bower et sa théorie de la trace mnésique à composants multiples qui décrit l'oubli comme « un effritement » correspondant à « la perte d'éléments particuliers et non à un obscurcissement général. »

Toujours d'après Baddeley (1992 : 263), « un certain nombre de choses sur les déterminants de l'oubli » sont connus, mais « la dégradation de la trace, la fragmentation ou l'interférence » n'ont toujours pas pu être exclus « de la liste des mécanismes pouvant être responsables de l'oubli. »

De plus, selon Tulving (1983, explicité par Van der Linden, 1991 : 12) il serait plus facile d'accéder à un souvenir si les conditions contextuelles de sa récupération sont similaires aux conditions contextuelles de sa constitution, mise en mémoire ou encodage.

Van der Linden (1991 : 22), favorise la conception néo-informatique de la mémoire puisqu'elle intègre la mémoire de travail et ses composantes conscientes à court terme, mais également la mémoire à long terme et ses constituants inconscients tels que la mémoire visuelle, verbale, épisodique ou affective (explicite et déclarative), sémantique (implicite) et procédurale.

➤ **Les apports**

Le neuroconstructivisme montre le rôle joué par l'environnement, le cerveau et la cognition, ce qui le rapproche du constructivisme et de l'environnementalisme, mais l'acceptation de contraintes pré-spécifiées le rapproche de l'innéisme de Chomsky sans oublier la plasticité du cerveau.

L'approche graduelle de Karmiloff-Smith (1992) permet une meilleure appréhension du développement du cerveau dans le domaine métaphonologique. De même, les quatre phases à prévoir dans l'approche de Gombert, permettent une meilleure mise en place des apprentissages phonologiques.

Le processus de mémorisation reste un élément important à prendre en considération par l'enseignant. Afin de simplifier le processus sur le plan phonologique et cognitif, il semble nécessaire de faciliter la perception phonologique de l'apprenant en incluant des repères phonologiques connus.

Néanmoins, le phénomène de l'oubli est également à prendre en compte par l'enseignant afin de fixer les nouvelles connaissances de l'apprenant et de permettre leur réactivation. D'où l'importance d'une bonne contextualisation lors de l'apprentissage qui permet de retrouver facilement les éléments mémorisés ultérieurement.

La mémoire de travail est ainsi incontournable sur le plan phonologique ainsi que le concept d'apprentissage associatif.

Après avoir travaillé sur les différents types de mémoire, il semble intéressant d'analyser les avantages de la neurobiologie.

C. Les apports de la neurobiologie

1. Le fonctionnement cérébral et le système sensori-moteur

1.1 Le cerveau reptilien, le néo-cortex, le cerveau limbique, les lobes frontaux

Selon Mick Randall (2007 : 6), il existe des différences entre le béhaviorisme et la psychologie cognitive. En effet, le béhaviorisme donne une explication du comportement humain et animal, alors que la psychologie cognitive tourne son attention vers l'esprit et les représentations mutuelles qui mènent vers le rôle de la cognition dans l'élaboration du comportement.

Selon A. Lieury (2010 : 69), « il n'existe pas une seule mémoire mais une hiérarchie de plusieurs mémoires spécialisées. » Il y aurait, selon lui, trois étages ou trois niveaux : le niveau des mémoires sensorielles qui fait le lien entre le monde extérieur et le cerveau. Le niveau symbolique, composé de la mémoire lexicale et imagée qui crée les mots et les images et enfin le niveau sémantique, qui emmagasine les significations, les idées. De surcroît, « de nombreuses expériences ont démontré que la mémoire imagée et donc visuelle est extrêmement puissante et durable » (Lieury, 2010 : 71). Nous y ajouterons la mémoire kinesthésique, nous allons le voir.

Il est donc important pour l'enseignant de comprendre ces différents types de mémoires afin de mettre en place des stratégies qui pousseraient les apprenants à retenir sur le long terme. La place de la mémoire est néanmoins primordiale, il faut « rendre l'apprentissage d'une langue étrangère automatique » selon Randall et ce au travers d'images et d'affichettes.

De plus, selon Rolland (2011 : 93), « tout se passe comme si nous avions à notre disposition trois types de ressources : un memento, une bibliothèque et une banque de données. Toujours selon l'auteur, ces trois types de ressources seraient en lien avec la théorie des trois cerveaux de P. McLean (1964) : le cerveau reptilien, le néo-cortex, le cerveau limbique. Ainsi, le cerveau reptilien serait très attaché aux habitudes et se chargerait de nos automatismes. Le néocortex traiterait les données reçues par les organes sensoriels, les images mentales et nos mémoires diverses, afin de transmettre les réactions cérébrales en langage verbal. Le cerveau limbique, quant à lui, nous permettrait de jouir d'une plus grande liberté de décision.

Ce cerveau mammifère aussi appelé cerveau « de l'affectivité » par Laborit (1964), joue un rôle primordial dans le comportement émotionnel et la mémoire, il est vital pour notre mémoire affective à court terme. En effet, le cerveau limbique se développe très tôt, et l'apprenant se

laisse donc influencer par ses émotions. Selon Goleman (1997), le cerveau limbique est le cerveau de l'affectivité et joue un rôle primordial dans le comportement de l'apprenant. Ainsi, les émotions ou impulsions émotionnelles agissent sur le comportement de l'enfant : « chaque émotion génère un empressement distinct à agir ».

N'oublions pas les lobes frontaux, qui peuvent être considérés comme un quatrième cerveau. Il concerne l'empathie, l'identification avec l'autre, la pensée, la concentration, l'attention mais aussi la volonté.

1.2. Le système auditif, visuel, la motricité et les hémisphères cérébraux

Notre dynamisme cérébral serait illustré par notre système sensori-moteur (Rolland, 2003). Ainsi, « notre système sensoriel est en échange constant avec notre environnement. Il explique les processus d'apprentissage d'une L2. » (Rolland, 2011 : 95).

Toujours selon l'auteur, le système auditif serait indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère et se structurerait lentement. Plus les apprenants sont jeunes, plus il leur est simple de discriminer les sons d'une autre langue, mais il reste important de solliciter les autres canaux du système sensori-moteur puisque « une sensorialité en déclenche une autre grâce au lien établi par l'affectivité. » (Trocmé-Fabre, 1992 : 79). L'audition est « un système sensoriel et discriminatif » (Trocmé-Fabre, 1992). Dans une séquence, il est important de mettre en avant le son à étudier pour qu'il soit repéré, même s'il arrive ultérieurement dans le dialogue ou la conversation. N'oublions pas la théorie de Troubetzkoy qui pose le problème de la perception des sons. Pour ce faire, les sons anglais similaires seront comparés à ceux du créole, repérés par les apprenants, articulés et reproduits.

Le système visuel est lui aussi important et impliquerait, selon l'auteur, « la catégorisation, la mémorisation et l'attention ». Je rejoins l'auteur quand il stipule que « le non verbal, les gestes, les mimiques, les mouvements de lèvres, d'yeux et de tête de l'interlocuteur, de même que les affichettes, les illustrations ou symboles visuels vont contextualiser l'apport phonologique » (Rolland, 2011 : 96). A mon sens, plus les canaux sensoriels sont sollicités, plus on a de chance de captiver l'apprenant, et plus la probabilité de toucher son canal sensoriel principal est forte. La mémorisation se fait par conséquent plus facilement.

Ce qui est important dans nos hypothèses reste « le domaine kinesthésique qui implique la motricité, le mouvement mais aussi les émotions, le domaine du ressenti. La kinesthésie est donc le noyau important du système sensori-moteur, car impliquant à la fois la sensorialité, la motricité et l'émotionnel » (Rolland, 2011 : 96). La prise en compte de l'environnement affectif semble aussi importante lors de l'acquisition phonologique de la langue cible. Mettre en place une situation d'apprentissage ludique aiderait à l'apprentissage de la langue étrangère. L'utilisation de la kinesthésie ou de la sensorialité peut y aider.

Je rejoins à nouveau Y. Rolland (2011), lorsque ce dernier liste les avantages de l'utilisation du mime, qui s'avèrerait efficace, selon lui, « car relevant de la kinesthésie et de l'affectif. » De plus, ceci donnerait une « dimension ludique et émotionnelle à l'apprentissage qui [serait] mieux vécu et ainsi plus efficace. » Liberman (1967) a, lui-même, développé une théorie qui porte sur les gestes phonétiques, basée sur l'importance des traits visuels comme le mouvement des lèvres, théorie que je tâcherai de mettre en pratique dans ma séquence.

Flavell (1985) explique également que le visuel et la kinesthésie restaient les meilleures façons d'apprendre. Ce sont donc des stratégies à développer tout au long de mon expérimentation à venir. En effet, l'utilisation de la gestuelle et du visuel, au travers de l'articulation des sons et de la projection d'images, seront des éléments clés à exploiter. On peut émettre l'hypothèse que ces derniers pourront aider l'apprenant à mieux apprendre et mémoriser le système phonologique d'une autre langue.

Le Multisensoriel ou l'utilisation des sens permettrait aux apprenants d'être plus actifs et de mieux mémoriser. La kinesthésie fait partie de la multisensorialité, il s'agit de la création d'une gestuelle didactique tout comme l'a fait Souleine (2018). Ce dernier met en avant l'importance des mouvements du corps dans l'apprentissage d'une langue.

Selon Stéphane Souleine, le « mouvement dansé » est associé au rythme ou à l'accentuation en l'anglais. Il a mis en place la « création d'une gestuelle didactique ». Cette gestuelle crée une dynamique corporelle et également une dynamique vocale. Les « battements rythmiques » (Huart, 2010) sont également très utilisés en classe pour différencier les syllabes accentuées des syllabes non accentuées. L'accentuation reste complexe, la hauteur et l'intensité y sont associées suivant si elle est grave ou aigu. Les gestes issus de la danse ont été inspirés de Rudolph Laban et Herbert Godard.

Il existe « trois difficultés en anglais », selon Soulaine :

- « La physico - acoustique (la durée, la hauteur, les variations de fréquence, le timbre vocalique et l'intensité)
- Les battements rythmiques c'est-à-dire les alternances, les syllabes accentuées et non accentuées, les formes pleines et désaccentuées.
- Et la variabilité de la dépense d'énergie » (Huart, 2009 et Diana, 2011)

Le fait de travailler ses difficultés à l'aide d'une gestuelle spécifique et facilitatrice, ne pourrait-il pas stimuler l'apprenant ?

« Afin de créer ce qu'on appelle l'accentuation en anglais et ce que l'on pouvait appeler relief en danse, la même capacité à créer l'alternance des intensités doit être convoquée » selon Stéphane Soulaine. Tout comme Soulaine et ses « mouvements dansés », je tâche de créer une gestuelle qui se rapprocherait le plus de la prononciation, du rythme et de l'intonation en anglais afin de faciliter l'apprentissage de l'anglais oral et ainsi de faire progresser les apprenants en anglais.

Il semble important de synchroniser les canaux sensoriels puisqu' « une sensorialité en déclenche une autre grâce au lien établi par l'affectivité. » (Trocmé-Fabre, 1992 : 79)

De plus, l'affectivité est « une passerelle, un lien biologique entre l'image et la réalité. » Ainsi, « les émotions, les sentiments interviennent pour que l'individu re-connaisse, identifie, associe, son expérience nouvelle et son expérience passée. » (Trocmé-Fabre, 1992 : 79)

La proposition d'images visuelles et celle concernant les actes kinesthésiques lors de mon expérimentation, devraient permettre de faire appel à l'affectivité, l'intelligence émotionnelle et la mémorisation afin d'associer l'expérience passée lors de la séquence et l'expérience nouvelle lors de l'évaluation sommative ?

« Au-delà de son rôle structurant pour la personnalité et l'identité, l'imagerie mentale a un rôle fonctionnel d'aide à la mémorisation. » (Trocmé-Fabre, 1992 : 80)

Les canaux sensoriels sont nécessaires, mais la personnalité des apprenants l'est tout autant.

1.3. La personnalité des apprenants et ses variables

Apprendre une nouvelle langue représente des risques. Précisément pour des adolescents, en mutation et en recherche de leur identité. Soullaine veut montrer que ces mutations ne sont pas un frein mais un avantage. Selon lui, « l'adolescent se trouve animé, de manière prioritaire et quasi impérieuse, à investir tout ce qui peut lui permettre d'élaborer et définir son identité encore en suspens » (Gutton, 2008).

L'apprentissage d'une langue est une remise en cause que l'adolescent a avec l'autorité. Il est important de lui donner l'opportunité « d'être créatif, innovant, explorateur, en accord avec sa volonté de découverte » selon Soullaine (2018). Les apprenants auront peut-être grâce à la gestuelle mise en place dans l'expérimentation, l'occasion d'être « innovant » et de découvrir une nouvelle façon d'apprendre l'anglais oral. « L'apprentissage d'une langue et du rythme en anglais peut effrayer ou stimuler l'apprenant. »

« Nous cherchons à faire vivre et à vivre avec les enseignants et futurs enseignants les fondamentaux des théories de l'*embodiment* qui sont aujourd'hui absentes dans les cursus de formation. »

Enfin, il est important de rappeler que selon Krashen (1988), la prononciation et l'accent touchent la personnalité et par conséquent l'identité de l'apprenant. Or « la phonétique et la phonologie négligent la plupart du temps, [...] la dimension identitaire liée à la prononciation » nous dit Y. Rolland (2013). Il semblerait donc nécessaire de prendre en compte le vécu identitaire de l'apprenant lors de l'apprentissage phonologique de l'anglais en contexte plurilingue.

De plus, l'amour-propre est une variable de personnalité de l'apprenant importante qui prend en compte l'auto-évaluation générale de l'individu, la perception dans différents contextes de la vie, en fonction de différentes caractéristiques et l'auto-évaluation sur certaines tâches.

L'extraversion favoriserait l'acquisition (Rolland, 2011 : 98) mais « aurait une influence négative sur l'apprentissage au niveau de la prononciation. »

L'anxiété est aussi une variable de personnalité à prendre en considération. Elle peut être positive et pousser l'apprenant à se surpasser ou négative et favoriser l'échec.

L'ambiguïté est la dernière variable de personnalité à prendre en compte. Plus l'apprenant aurait une forte tolérance à l'ambiguïté, plus il réussirait à comprendre des énoncés de manière générale, « et qui n'attendent pas en permanence de tout comprendre pour avancer » (Rolland, 2011 : 99).

Après avoir étudié le fonctionnement cérébral des apprenants, il est important de s'intéresser à la dimension affective.

2. La dimension affective

Young et Hélot (2006) mettent en avant l'importance de la L1 à l'école comme nous le montre la citation suivante :

« Les élèves ont à comprendre par eux-mêmes la distance entre leur(s) langue(s) familiale(s) et familière(s) et la langue de l'école dont ils ont besoin pour entrer dans les apprentissages. Car l'enfant qui laisse la langue de sa famille à la grille de l'école comprend-t-il pourquoi cette langue n'a pas droit de cité dans la classe ? Que peut-il ressentir quand il commence à comprendre que cette langue peut même être envisagée en termes de problèmes et qu'il devra suivre des cours de remédiation ? »

L'affect et le cerveau limbique peuvent eux aussi influencer la motivation de l'apprenant afin de le diriger vers la réussite dans son apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'affect joue un rôle important dans le comportement émotionnel de l'apprenant. Il agit ainsi sur sa motivation et sur l'engouement de l'apprenant et l'effort qu'il fera afin de réaliser une tâche au mieux. Le cerveau limbique est quant à lui vital pour la mémoire affective à court terme. L'enseignant peut toucher l'affect des apprenants en faisant référence à leur langue maternelle et en leur faisant parler de leur île et de leur culture lors de la tâche actionnelle. Ils seraient peut-être ainsi plus motivés face à l'apprentissage de la L3 (l'anglais). L'enseignant fait ici appel à la motivation et à la mémorisation des apprenants.

Lorsque l'enseignant travaille sur l'affectivité, l'enseignement des langues touche l'affect et donc à la mémoire à long terme.

Bruner définit six aspects socio-affectifs aussi appelés six fonctions de Bruner:

- l'enrôlement
- la diminution des degrés de liberté
- le maintien de l'orientation
- la signalisation de caractéristiques déterminantes
- le contrôle de la frustration
- la démonstration ou la présentation de modèles

On peut donc supposer que les activités ludiques permettent aux apprenants d'être en contact avec ces aspects socio-affectifs puisqu'ils sont enrôlés dans un jeu, avec des règles à respecter ; ils connaissent les caractéristiques importantes du jeu et ont des modèles grâce aux apprenants les plus autonomes qui font partie du groupe.

Ils partent donc tous ensemble vers un but et les apprenants semblent intéressés lors de ces activités ludiques. La tâche est « aménagée » afin que chacun puisse résoudre le problème avant la fin de l'activité. Ceci encourage donc l'apprenant.

2.1. Les processus associatifs

Randall (2007) met en avant « les modèles d'apprentissage associatif ». Les comparaisons phonologiques entre le créole réunionnais et l'anglais ne sont-ils pas de bons exemples d'apprentissage associatif ? Ne serait-il pas intéressant de montrer que des comparaisons ponctuelles entre le créole et l'anglais amèneraient les apprenants à mieux prononcer ?

On peut par exemple faire le pont entre des phonèmes créoles et anglais tels que le /ei/ de [whale] et de [zorey] mais également en ce qui concerne le rythme et l'intonation. Par exemple, l'intonation descendante de « *what can we do in London ?* » se retrouve dans la question « *kosa la ariv a zot la ?* » prononcé dans un ton d'agacement, ce qui fait descendre l'intonation souvent montante en créole. Celle-ci est très bénéfique pour les questions fermées et aide à leur prononciation.

Randall (2007) explique que la psychologie et la linguistique contribuent à l'apprentissage d'une deuxième langue et que la mémoire y joue un rôle. En effet, selon lui, le fait de faire des liens entre deux langues permet une meilleure mémorisation grâce aux reproductions.

Il présente la manière dont la linguistique décrit les caractéristiques phonétiques des langues, en mettant en avant la distinction entre les principes universels et les propriétés spécifiques de la langue. Selon lui, la discrimination des sons chez les enfants est due à une attention dirigée plutôt qu'à un procédé inné. Il met en avant l'importance des neurosciences dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Lors de l'apprentissage d'une seconde langue, les apprenants reconnaissent les modèles récurrents. Ceci a des avantages. En effet, la reproduction orale est selon Randall (2007) « a very significant element, small phrases or words in controlled contexts ».

Les enseignants doivent donc permettre aux apprenants de rendre le processus d'apprentissage automatique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les reproductions faites par les apprenants lors de ma séquence devraient les pousser à retenir le fonctionnement du rythme et de l'intonation en anglais.

L'alternance codique de Causa (1996) ou « code switching » est le passage de la langue cible à la langue initiale afin « de faciliter l'apprentissage » et ainsi « créer et maintenir l'interaction ». Le code switching est donc une stratégie d'apprentissage pertinente. Ainsi, il est important de se demander si les comparaisons ponctuelles entre les sons du créole réunionnais et ceux de l'anglais peuvent faciliter l'apprentissage de l'anglais.

Selon Grosjean et le *translanguaging*, il existerait une différence entre ce que l'interlocuteur perçoit et ce qui est perçu et conscientisé par le locuteur. L'apprenant bilingue jongle avec ses différentes langues et système linguistique. Ces apprenants activeraient simultanément les deux codes dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais.

De même, l'alternance codique est aussi une « source de motivation » puisque l'affect est présent lors de l'étude de la langue initiale.

Apprendre, c'est également changer, selon Perrenoud (2004). Au fil des apprentissages on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Selon Jacques Lévine (1976), « toute acquisition implique le passage d'un territoire à un autre. » La possession de la connaissance Y implique que l'enfant sorte de son monde intérieur X et qu'ayant procédé au travail de ramassage de la connaissance Y, il la ramène dans son camp X. Il faut donc que l'enfant désire sortir de X et que le territoire Y ait de l'intérêt pour lui. Ici, on ne transplante pas artificiellement l'enfant de X en Y, dans la mesure où on lui demande de faire part de la façon spontanée dont il pense à Y quand il est en X. Mais chaque enfant a ses résistances particulières

à grandir, c'est à dire à sortir de X. C'est la raison pour laquelle le rôle de l'enseignant, de l'éducateur en général est prépondérant. C'est à lui que se pose la question essentielle, telle que la formule Célestin Freinet (1896-1966) : comment susciter le désir d'apprendre ? Freinet parle du désir d'apprendre comme d'une pulsion « épistémophilique », pulsion de savoir qui serait suscitée par la mise en place de situations d'apprentissages judicieuses telles que la création d'un journal ou la correspondance scolaire.

Il y a donc des passerelles construites par le professeur entre les connaissances acquises par l'apprenant et celles qu'il doit atteindre. De même, au travers des comparaisons entre le créole réunionnais et l'anglais, l'enseignant fait des liens et crée des « passerelles » entre ce que l'apprenant connaît, les sons de sa langue maternelle, et ce qu'il doit atteindre, la réalisation du même son dans la langue cible.

L'enseignant doit donc s'assurer que l'apprentissage a eu lieu. Cela se fait au travers de questionnement concernant le niveau de l'apprenant, sa motivation, sa capacité à comprendre, à mémoriser et à répondre. Ceci peut être vérifié lors des activités orales, de l'évaluation formative.

Après avoir étudié les avantages de l'apprentissage associatif, nous allons nous intéresser au plurilinguisme.

D. Le plurilinguisme

Selon Kramsch (2009 : 124), les locuteurs qui apprennent, qui parlent ou écrivent dans plus d'une langue ont des ressources symboliques additionnelles au travers desquelles ils donnent du sens aux choses, aux personnes et aux évènements.

1. Les stratégies

De nombreuses stratégies sont efficaces dans l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, la procéduralisation est importante. Elle consiste en une résolution de problème. Par exemple, une mise en pratique implicite est suffisante lors d'une exposition intensive à la langue cible. Mais il faudra favoriser le recours aux règles explicites en phonologie par exemple. Lorsque la langue initiale a des structures similaires à la langue cible, le souligner facilite l'acquisition de la langue cible (Krashen, 1988). Etant donné qu'il peut y avoir des interférences provenant de la L1, il est important de bien montrer les différences et les similitudes entre les langues pour une meilleure maîtrise de la langue cible.

Ainsi, opérer des sélections reste une stratégie efficace. L'enseignant peut mettre le son travaillé en avant et se concentrer sur ce son.

Le fait que l'apprenant plurilingue construise une compétence plurilingue et pluriculturelle a des avantages selon Coste, Moore, Zarate, (1997 : 13) puisque cette construction :

« favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'awareness, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes «spontanés» de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »

« Il faut distinguer la compétence plurilingue de l'individu du répertoire plurilingue se situant entre la personne et la communication. » (Rolland, 2013)

Il nous faut parler de la compétence stratégique importante dans notre démarche qui « s'appuie sur des stratégies verbales et non verbales pour remédier à des pannes de communication portant sur des problèmes de compétence ou de performance [...] particulièrement utile dans les premières phases d'apprentissage d'une L2. » De plus, « elle relève de la capacité à combler les imperfections des autres compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction » (Gajo, 2001 : 126).

2. L'intercompréhension

« Sa L1 ou ses L1 lui ouvre(nt) l'accès à d'autres langues » par le fait de l'intercompréhension. « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ». « La langue maternelle et les autres langues sont nourries d'emprunts à d'autres langues. » (Doyé P., 2005 : 113). Selon Castelloti et Moore, des recherches concernant l'intercompréhension :

« mettent l'accent sur la parenté des langues (ici le français, l'italien, l'espagnol, le portugais) afin d'en développer l'apprentissage et l'utilisation. Il est aussi possible de réfléchir dans le même sens à partir d'autres familles de langues, germaniques ou africaines par exemple. »

De plus, toujours selon ces deux auteurs :

« Des enseignements ainsi axés sur une optimisation didactique de la proximité inter-linguistique doivent en particulier permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leurs compétences linguistiques, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre. L'objectif est la mise en valeur et la construction de compétences transversales, qui peuvent être réactivées quelles que soient les langues apprises. Dans ces nouvelles perspectives, les rôles d'aide à la communication et à l'apprentissage de la langue première, ou d'autres langues médiatrices (comme l'anglais), devraient pouvoir trouver leur place dans la réflexion pédagogique des enseignants. » (Castelloti et Moore, 2002)

Selon C. Ollivier (2015), on n'entend que peu parler de l'intercompréhension. Il en donne un exemple, « le texte sur le développement de l'enseignement bilingue de 2001 rappelle que l'enseignement des langues régionales « peut être associé, dans le cadre de parcours particuliers, à l'étude d'une langue vivante étrangère linguistiquement proche » [2001-DEV, n.p.]. ». Ainsi, « la parenté linguistique de langues régionales avec des langues étrangères » reste une « porte pour faciliter l'apprentissage des langues. » Nous nous plaçons dans cette logique que la L1 peut représenter cette porte facilitatrice par ses similitudes avec la L3.

Nous devons de fait associer l'étude de l'anglais à « la parenté » de la langue initiale des apprenants créolophones d'un point de vue phonologique.

L'intercompréhension nous amène à l'étude de l'interlangue.

3. L'interlangue

Jessner et Herdina considéraient le concept de Selinker, l'hypothèse de l'interlangue (grammaire intériorisée par l'apprenant de Besse et Porquier 1991) et prenaient du recul par rapport à la théorie de la grammaire universelle de Chomsky puisqu'elle est basée sur la réalité d'un apprenant monolingue.

L'apprenant peut créer une interlangue (compétence stratégique) qui permet de modifier son propre système et créer un système de transition.

Certaines, voire beaucoup d'erreurs, ne peuvent être « prédites » ou comprises par l'analyse contrastive puisqu'elles sont construites dans cette langue transitoire dite interlangue. Ceci est possible chez les enfants en langue initiale et chez l'enfant ou l'adulte en L2. Cela montre qu'il existe une « constance des processus cognitifs » (mais il est important de prendre en considération que cette « constance est forte pour une langue donnée » mais pas « absolue »). De plus, il existe aussi des invariants cognitifs dans l'acquisition d'une langue étrangère et cela indépendamment de la L1 et de l'âge d'acquisition. Ces stratégies sont plus diversifiées chez l'adulte (Gaonac'h, 2006 : 84), de même pour les capacités d'acquisition chez les jeunes enfants en L1, mais elles sont partiellement actives pour l'acquisition d'une L2.

De plus, la théorie de l'interlangue qui a été développée par Corder, est un : « système transitoire de la langue cible » et « constitue une grammaire provisoire » pour « mettre de l'ordre » et pour « rendre compte (de manière partielle) du fonctionnement de la langue ciblée » (Ganoac'h : 82-83). L'apprenant fait référence à des règles implicites (il retiendrait la règle et la transférerait à toutes les autres structures). L'apprenant pourra s'appuyer sur les règles implicites de sa structure de base pour aller vers la structure cible.

Après avoir étudié l'interlangue, nous allons nous pencher sur l'éducation au plurilinguisme.

4. L'éducation au plurilinguisme et les éducateurs

Selon Derivry (2015 : 123), les éducateurs ou plutôt enseignants « de langues et en langues » seraient « dans une position de médiateurs de la communication entre les différents acteurs sociaux apprenants, entre l'ensemble des répertoires et des « linguacultures » et entre toutes les connaissances, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre que l'enseignement/ apprentissage implique ».

Sauvage J. (2019), met aussi en avant l'importance de la formation des enseignants : « Personne ne peut contester l'existence d'un système phonologique propre à chaque langue humaine naturelle et pour cette raison, il convient de se former sur cela ».

De même, Causa met en avant l'importance de « la mise en place progressive d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) » et pour cela trois niveaux doivent être distingués :

- dans un premier temps, le « niveau de prise de conscience de la notion générale de « plurilinguisme » » c'est-à-dire que « la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues » doivent être considérés comme des éléments positifs par les futurs enseignants
- dans un deuxième temps, le « niveau de prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » ». En d'autres termes, cela « doit permettre aux futurs enseignants de se reconnaître en tant que « plurilingues » [...] et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d'enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes les compétences ou encore d'avoir une compétence de « natif » dans cette langue. »

- dans un troisième temps, le « niveau de transmission de « pratiques plurilingues » », ce qui signifie qu'il est nécessaire d'élaborer des « techniques/activités/supports/comportements pédagogiques favorisant la mise en place d'une didactique plurilingue pour la sensibilisation à la réalisation d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. Le fait d'avoir recours à des activités/techniques prenant en compte la langue que l'on est en train d'apprendre mais aussi les autres langues qui circulent dans l'environnement scolaire et social devrait amener à un changement de regard sur les langues chez les apprenants et concourir à la modification d'habitudes d'apprentissage « monolingues » ».

Selon Causa, le travail sur ces trois niveaux, « dès la première année de formation à l'enseignement des langues permettrait plus particulièrement aux futurs enseignants :

- de prendre conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ;
- de prendre en compte les variations inter- et intra- culturelles liées aux différents usages et aux différents statuts de chaque langue ;
- d'intégrer l'idée de « compétence partielle et plurielle » telle que le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* la définit et de concevoir le « plurilinguisme » – tant dans leur expérience linguistique personnelle que dans leur expérience linguistique professionnelle – comme un phénomène naturel ;
- de construire un « répertoire didactique » plus *adaptable* à la multiplicité des contextes et des situations d'enseignement/apprentissage des langues, mais également aux besoins individuels des apprenants. »

Elle met donc en lumière la nécessité de donner une vision positive au plurilinguisme chez les apprenants et de mettre en place des activités permettant la prise en compte des compétences plurilingues des apprenants et ceci se fait par une prise de conscience des enseignants.

Selon M. Derivry (2019 : 70) :

« Il ne s'agit plus de parler comme un « natif », ni de suivre un manuel ou un programme pour l'enseignant de langue(s), mais de communiquer de

façon intelligible en mobilisant l'ensemble de ses répertoires linguistiques, culturels, interculturels et communicationnels en fonction des situations de communications, d'échanges ou d'expression. »

L'éducation au plurilinguisme nous amène à nous interroger sur ses avantages.

4.1 Les avantages du plurilinguisme

Les avantages du plurilinguisme sont de faire prendre en compte par l'apprenant qu'il y a des similitudes et différences entre langues, s'appuyer dans un premier temps sur des micro-comparaisons pour faciliter l'apprentissage et mieux affronter les différences.

L'apprenant plurilingue a des capacités élevées en ce qui concerne : l'alphabétisation, la flexibilité cognitive, la créativité et l'originalité selon Jessner et Herdina (2002).

Herdina et Jessner (2002) mettent en avant le contact entre deux systèmes linguistiques. Ils se demandent si ces systèmes sont « unidirectionnel ou à plusieurs facettes » et s'ils sont toujours prévisibles.

Elles mettent en avant de nombreux objectifs :

- celui de créer un nouveau modèle et un nouvel ensemble de concepts pour une interprétation du phénomène psycholinguistique observé chez les apprenants plurilingues ainsi que les conséquences sociolinguistiques qui en découlent.
- le deuxième objectif est de déterminer les relations parmi plusieurs facteurs du système linguistique.

Jessner et Herdina (2002) affirment que le contact entre deux systèmes linguistiques n'est pas toujours unidirectionnel, mais a de multiples facettes et ne sont pas toujours prévisibles. Elles argumentent le fait que les systèmes linguistiques n'existent pas sans s'influencer les uns, les autres. Mais ils sont multidirectionnels, ils adoptent le concept d'interactions linguistiques croisées pour introduire l'alternance codique et également l'emprunt.

Les auteures décrivent des phénomènes qui peuvent être très prononcés chez les appartenant multilingues, par exemple la possibilité de croissance et de déclin d'un système linguistique chez un individu.

Herdina et Jessner présentent une liste d'avantages du plurilinguisme :

- des stratégies métacognitives améliorées et un niveau élevé de conscience métalinguistique
- des relations inter-linguistiques positives pour des capacités langagières pragmatiques ou conversationnelles
- des capacités élevées en ce qui concerne l'alphabétisation
- une flexibilité cognitive, une créativité, une originalité : les multilingues sont différents de leurs homologues monolingues dans leur façon de penser.
- une conscience méta-pragmatique et socio-culturelle
- une connaissance métalinguistique pour de futurs apprenants des langues

Cummins (1991), quant à lui, pense que lors de l'apprentissage d'une langue, un enfant acquiert une panoplie de compétences et de connaissances métalinguistiques implicites auxquelles on peut faire appel en travaillant sur une autre langue. Il appelle ces compétences et connaissances, '*common underlying proficiency*' (CUP) ou « compétence sous-jacente commune ». Cette dernière fournit la base pour le développement de la L1 et de la L2. L'accroissement de cette compétence dans l'une des langues de son utilisateur aurait un effet bénéfique sur ses autres langues. Cette théorie sert à expliquer pourquoi il est de plus en plus simple d'apprendre d'autres langues.

Cummins met lui aussi en avant les liens qui peuvent exister entre les différentes langues d'un apprenant. Selon lui, les compétences et connaissances métalinguistiques inconscientes de la langue initiale peuvent servir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et se développent parallèlement d'une langue à l'autre.

Kramersch (2009) démontre comment le sujet multilingue déploie « des formes symboliques pour se construire et construire des réalités symboliques ».

Les aptitudes métalinguistiques du plurilingue sont, selon Gajo :

- une linguistique déductive, qui est l'exploration de liens entre le plurilinguisme et l'apprentissage métalinguistique
- une capacité à changer de stratégies (Gajo : 134 - 132)

Il serait intéressant, selon Gajo, de développer une didactique des langues minoritaires.

Selon Gaillat (2016), « ce n'est pas vers une simple comparaison des langues qu'il nous faut tendre, mais au développement d'une approche qui s'inscrive dans une synergie constructive positive des variétés langagières à disposition chez l'apprenant. » Selon lui, l'apprentissage doit permettre à chaque apprenant de « développer une compétence plurilingue et pluriculturelle » qui engloberait « l'ensemble du répertoire langagier à disposition », comme celui que l'apprenant développe « dans l'aire sociolinguistique réunionnaise ».

Selon J-P et M-F Narcy-Combes (2019 : 111) : « la maîtrise de plusieurs langues est un trait répandu et socialement important des sociétés humaines qui représente de nombreux avantages. » Ils explicitent également l'idée de Cook (2003), qui souligne que « l'apprentissage d'une langue additionnelle influence l'ensemble du système cognitif : certains plurilingues parviennent à une connaissance très sophistiquée, quoique différente, d'une langue cible qui dépassent les compétences communes de nombreux locuteurs natifs » (Cook, 2003, reprise par J-P et M-F Narcy, 2019 : 111).

Moore (2001) met aussi en avant les avantages du plurilinguisme :

« La coexistence des langues dans la construction curriculaire et la construction des savoirs constitue alors un choix fort, qui s'appuie sur l'idée que le mouvement nécessaire d'abstraction et de généralisation, qui accompagne toute mise en place conceptuelle, se trouve favorisé quand cette exploration se fait par le biais de deux langues au lieu d'une seule. »

Selon Gaillat, sous la coordination scientifique de Bruno Maurer (2010), « l'adaptation au contexte plurilingue réunionnais doit permettre aux [apprenants] de la Réunion » :

- « De développer une conscience linguistique et identitaire positive des deux langues en présence » (Gaillat, 2014 : 112) ; (de l'anglais et du créole pour le cas de mon étude)
- En élaborant des corpus d'éléments lexicaux identifiés comme appartenant à telle ou telle langue, en contexte réunionnais, les apprenants pourront « construire les compétences lexicales nécessaires à l'appropriation du cadre plurilingue qui est le leur à travers des stratégies d'inférence. [...] Les mêmes principes doivent accompagner toutes les activités liées notamment à la phonologie.»

Ainsi, une prise en compte du contexte dans lequel on enseigne, qui est en ce qui me concerne un contexte plurilingue, permettrait aux apprenants d'avoir des représentations positives des langues qu'ils côtoient et ainsi de mieux les distinguer, de mieux les utiliser.

Nous allons maintenant aborder la dimension méthodologique de notre recherche.

VI. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette recherche est qualitative, selon les principes de Seliger et de Shohamy (1989). Elle a pour but de décrire le monde tel qu'il est. Les données sont non chiffrées, telles que des observations ou des questions ouvertes lors de questionnaires. Elle peut être utilisée pour des recherches interactives (enseignants-apprenants, apprenants-apprenants, etc., y compris la recherche-action). Une recherche-action est un :

« type de recherche positive, ancrée sur le terrain, réflexive, [agissant] sur les situations de la classe pour résoudre les problèmes rencontrés, [...] conditionnée par le contexte socioculturel dans lequel elle se déroule, [...] vérifiée par un public donné à un moment donné » (Narcy-Combes M.F. 2005: 151).

Selon J-P Narcy (1998 : 229-38), la recherche action est « liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique. »

Selon les paramètres définis par Seliger & Shohamy (1989 : 119), c'est une recherche de nature synthétique (holistique) et heuristique (inductive). Dans la recherche qualitative, on doit définir un protocole expérimental afin de garantir la fiabilité et la validité des résultats, la gestion ou

sélection de la masse des données recueillies, leur interprétation cohérente et la portée à caractère généralisable, des conclusions. Cette méthodologie permet d'étudier le comportement humain dans le contexte dans lequel il a lieu naturellement, comme nous le montre les lignes suivantes (Seliger H.W et Shohamy E., 1989 : 119) :

“Anthropologists and sociologists were concerned primarily with describing observable behaviors and activities within their natural context and describing these in their entirety from beginning to end.”

Selon eux, les procédures et les méthodes associées à la recherche qualitative sont de plus en plus incorporées à la recherche en langue seconde. Il y a plusieurs raisons à cela, (Seliger et Shohamy, 1989: 119): *“much second language acquisition research is concerned with classroom learning, to which it is not easy to apply the controls necessary for experimental research.”*

Ainsi, les pratiques de classes et d'apprentissage sont observées et sont différentes des recherches dites descriptives. L'objectif au départ était de démontrer la supériorité d'une méthode par rapport à une autre. Mais aujourd'hui, les chercheurs sont davantage à la recherche de moyens plus effectifs d'investiguer l'acquisition de la langue dans une classe, (Seliger et Shohamy, 1989: 119) :

- *“A growing awareness of the necessity for careful data collection and analysis in this type of research has led to more sophisticated techniques; [...]*

Des méthodes rigoureuses sont mises en place pour la récolte de données et leur analyse, chose que les recherches expérimentales ne proposaient pas.

- *A growing concern in second language research about the interactive or distorting effects of the research setting on the kind of language data collected.”*

Selon Seliger et Shohamy (1989: 120), l'objectif est de découvrir le processus d'acquisition d'une langue seconde ou de la langue cible (en ce qui me concerne) et de mieux le comprendre, comme le montre la citation suivante, (Seliger et Shohamy, 1989: 119) : *“The ultimate goal of qualitative research is to discover phenomena such as patterns of second language behaviour not previously described and to understand those phenomena from the perspective of participants in the activity.”*

La recherche qualitative est également qualifiée de synthétique ou d'holistique, comme nous l'avons dit précédemment. Selon nos auteurs, ceci évite de tomber dans les pièges qui existent lorsque la recherche en langue est menée dans le cadre expérimental.

Je mène donc une recherche appelée « *non-participant observation* ». J'observe, j'enregistre et je prends des notes au sujet des activités de mes apprenants. Le but étant de « reconstruire » l'expérience des apprenants et de comprendre le phénomène d'acquisition de la langue cible face à une méthodologie d'apprentissage novatrice.

L'un des problèmes de l'observation non participante est la langue parlée par l'apprenant et celle parlée par l'observateur. Le passage d'une langue à l'autre peut fausser le résultat. Mon avantage ici est de maîtriser la ou les langues utilisées en classe par les apprenants qui sont l'anglais, le français, voire quelques éléments en créole réunionnais pour certains d'entre eux. Quelques exemples seront donnés lors du bilan.

Selon les auteurs, Seliger et Shohamy (1989), la recherche qualitative permet :

- De décrire le comportement observable lors de l'acquisition d'une seconde langue

Je tâche, lors de mes activités, de prendre en compte les réactions de l'apprenant, telles que leur intérêt, mais aussi leur surprise, face à l'utilisation de leur langue initiale dans le cadre de pratiques de classe et ainsi le contexte sociolinguistique qui est ici le contexte créolophone (comme présenté dans le chapitre 1). Ceci sera développé dans les paragraphes qui suivent. Je leur propose un sondage concernant leurs pratiques langagières, c'est-à-dire les langues parlées par l'apprenant et leur niveau de maîtrise de chaque langue (la langue initiale, additionnelle et la langue cible). Ceci sera donc développé plus loin.

Il n'existe pas une panoplie de procédures à mettre en place pour conduire une recherche qualitative, mais il y a tout de même quelques procédés à suivre tels que « *an upside-down Pyramid* », ce qui signifie que l'investigation progresse du général au spécifique et il y a également une répétition de cycles d'observation et d'analyse, telle une spirale. Les procédures sont donc dictées par le contexte de recherche. Il n'y a donc techniquement pas de procédures prescrites à proprement dit, pour ce type de recherche, mais il y a bien des lignes directives générales (Seliger et Shahomi, 1989 : 121-2) :

- Définir le phénomène à décrire ;

- Utiliser la méthode qualitative pour collecter les données
- Rechercher une certaine tendance dans les données
- Valider les conclusions initiales en se référant aux données ou en collectant plus de données
- Si nécessaire, retourner à l'étape une et répéter le cycle, en redéfinissant le domaine d'intérêt sur la base du premier cycle.

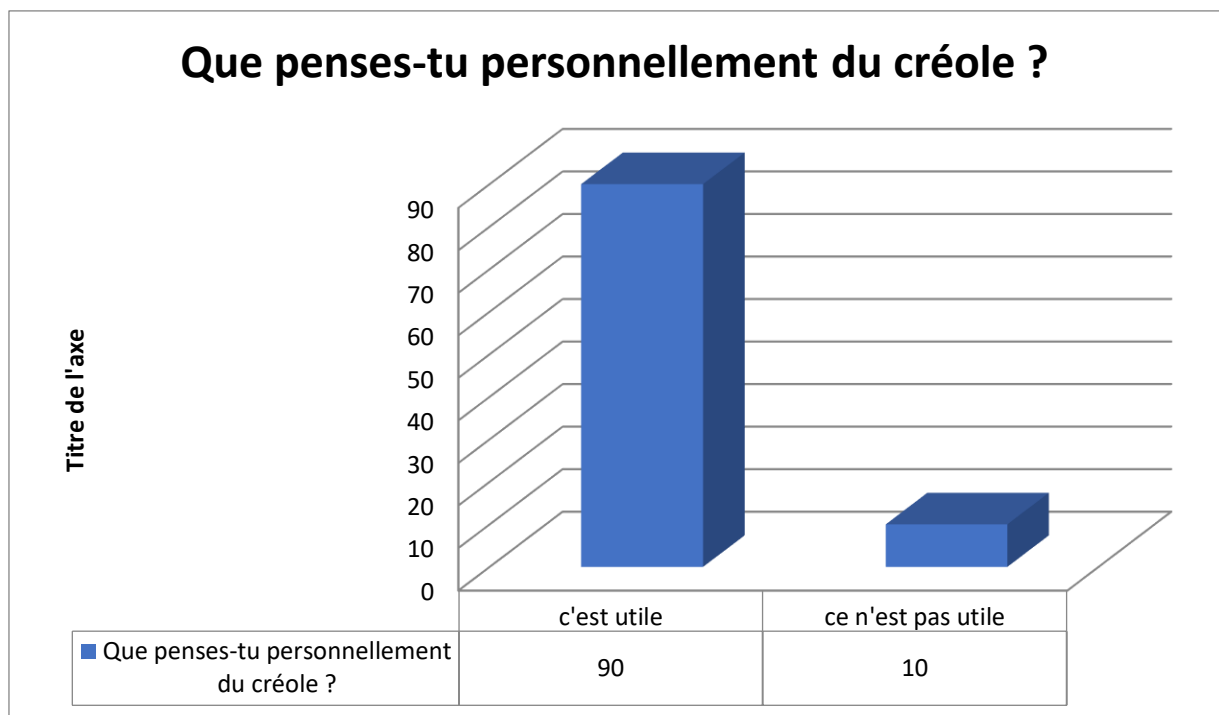
Tout d'abord, en suivant les lignes directives de la recherche qualitative, l'objectif de l'observation devra être défini, décrit puis restreint. L'objectif de ma recherche était donc d'observer si la prise en compte de la langue initiale de mes apprenants était bénéfique à leur apprentissage de l'anglais. De plus, je tâche de tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais dans ce contexte créolophone, ainsi, j'observe si les comparaisons entre leur langue initiale (le créole) et la langue cible (l'anglais), est une étape facilitatrice clé pour une meilleure intelligibilité dans la langue cible. Rappelons-le à nouveau, l'accommodation est « la reconstruction du système linguistique pour arriver à être en conformité avec la L2 ». Elle suppose que « notre monde interne doit s'adapter aux données externes » (Piaget, 1979 : 252). Dans le cadre de ma recherche, l'apprenant devra reconstruire son système linguistique ou son monde interne afin de s'adapter aux données externes de l'anglais.

J'ai tout d'abord proposé mon sondage, concernant leurs pratiques langagières, à tous les apprenants présents dans les groupes classe au départ (de 2014 à 2016) et plus tard dans d'autres (de 2016 à 2019), soit un total de 398 élèves.

En effet, j'ai enseigné dans différents établissements, tels que le collège du 14^e, au Tampon, de 2014 à 2016, puis aux collèges Hubert de Lisle et Amiral Bouvet, de Saint-Benoît, en 2016. Dans ces établissements, j'avais des groupes classes d'élèves volontaires pour ce projet de pratiques innovatrices. Depuis septembre 2016, je suis au Collège Gaston Crochet et je mets en pratique mes recherches au sein de mes classes de 5^e. J'ai pu expérimenter mon approche auprès de 301 élèves au Collège Gaston Crochet.

Au collège du 14^e, au Tampon, j'ai pu prendre note des premiers bilans et au fil des années de collection de données, j'ai pu restreindre mes données et affiner ma recherche. Ainsi, après avoir eu connaissance de leurs pratiques langagières, j'ai pu sélectionner les élèves pouvant

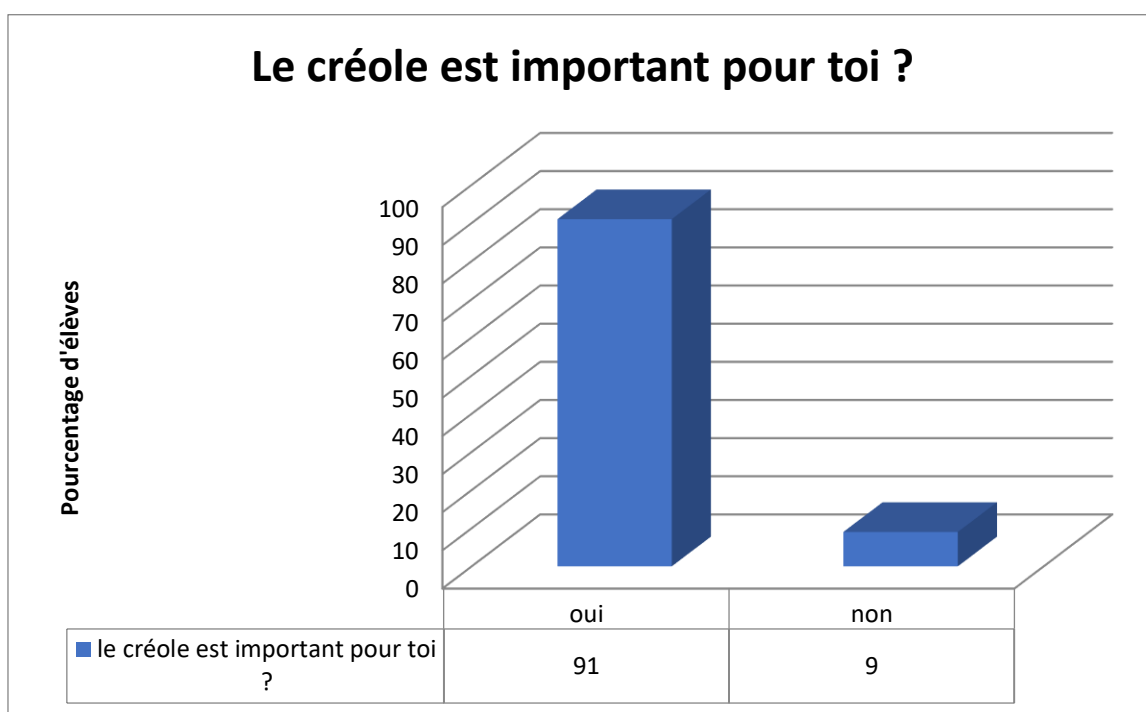
intégrer mon projet de recherche, c'est-à-dire les créolophones, et par conséquent, ceux faisant l'objet de mon observation. J'ai donc présélectionné 100 élèves créolophones, choisis suite à leurs réponses à mon sondage, me permettant ainsi de dresser leur profil linguistique et de les intégrer au projet. Les apprenants devaient indiquer la ou les langues parlées à la maison, la fréquence à laquelle le créole est utilisé, le ou les lieux où la langue est utilisée, mais également leur représentation du créole réunionnais et celle de leurs parents au sujet de l'utilisation du créole dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.



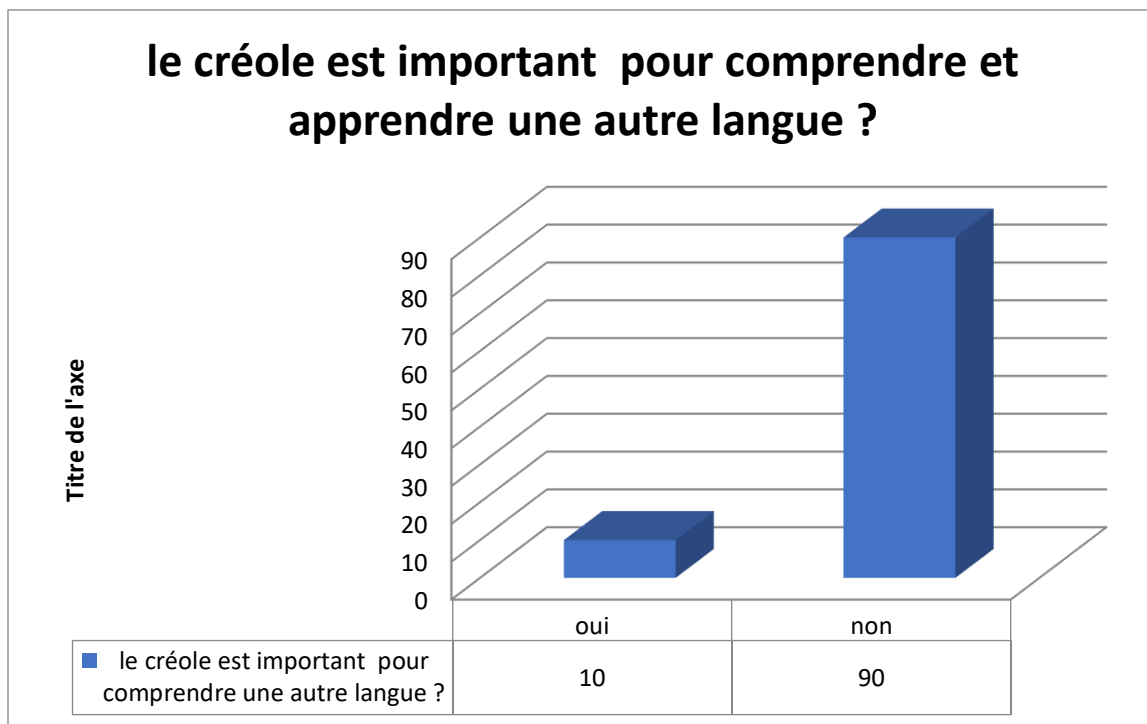
L'utilité du créole est dû, selon la majorité des apprenants interrogés et qui se sont justifiés, soit 34% d'entre eux, au fait que le créole leur « serve à communiquer avec [leur] proches et [leurs] amis ». Pour peu d'élèves, le créole réunionnais est utile puisqu'il peut être enseigné aux autres, ou pour comprendre d'autres formes de créoles. Sur 100 apprenants de ce premier sondage, 10 pensent que le créole ne sert à rien et ne leur permet pas de communiquer avec des métropolitains. Sur ces 10 apprenants, 6 pensent que le créole ne sert qu'à communiquer à La Réunion et 2 pensent que c'est pénalisant pour leur éducation.

Lors de ce premier sondage, mes élèves étaient étonnés et surpris d'avoir des questions en rapport avec le créole, qui est pourtant leur langue initiale. Suite au sondage, l'intérêt qu'ils portaient à l'anglais était plus évident puisque j'ai constaté une meilleure participation en classe même pour les élèves en grande difficulté que je n'entendais pas d'habitude. Ils semblaient

touchés par la prise en considération du créole, leur L1, ce qui semble les avoir amenés à s'intéresser davantage à l'anglais. Ils donnaient ensuite leurs résultats en français et en anglais ainsi que leur pratique de l'anglais. Ce sondage me permet donc de poser le cadre et de dresser leur profil linguistique, et ainsi de mettre en lumière l'influence du créole, langue initiale, sur l'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais, mais également l'influence de leur représentation sur leur ouverture face à l'apprentissage des langues. (**Annexe 1**)



On constate lors de ce premier sondage, que le créole est important pour 91 apprenants sur 100. Le créole serait important pour 37% des apprenants puisqu'il « fait partie de leurs origines et de leurs coutumes ». Sur 100 apprenants, 24 pensent qu'il est important puisque c'est « un moyen d'intégration » et 6 pensent qu'il sert à « s'exprimer plus facilement ».



Sur 100 apprenants, seulement 10 pensent que le créole est important pour comprendre et apprendre une autre langue.

Selon De Singly (2016 : 2), il existerait deux types de chiffres, les chiffres descriptifs et les chiffres explicatifs. Les « chiffres descriptifs comprennent ceux qui ont pour ambition affichée d’être le plus précis possible. ». Cependant, « la simplicité des termes « chiffres descriptifs » ne doit pas faire croire à la facilité de leur production. Or il y a toujours obligation de définir les contours de ce qui doit être mesuré. » Toujours selon l’auteur (2016 : 3), pour produire des chiffres, une enquête doit être faite. C’est le cas du sondage que je propose. Il semble par ailleurs important de se poser deux questions avant toute chose : « pourquoi compter » et « à quels usages servira le comptage ? » Dans tous les cas, les statistiques apportent une « visibilité ». Selon l’auteur, « pour Bourdieu, trois postulats sous-tendent les sondages : tout le monde peut avoir une opinion, toutes les opinions se valent ; les questions posées méritent de l’être. » D’un autre côté, « l’enquête par questionnaire [...] servira à produire des données [appartenant à la catégorie] du « chiffre explicatif ».

De Singly (2016 : 16) explique que « ce qui est souhaitable avant de décider de se lancer dans tel ou tel type d’enquête, c’est de savoir quels en sont les objectifs. » Ainsi, la personne qui produit un questionnaire doit « expliciter les critères avec lesquels elle estime retenir telle ou

telle dimension de la pratique étudiée. » J'explique par la suite quels sont les critères et la dimension sélectionnés.

J'ai ensuite suivi une méthodologie qualitative pour collecter mes données. En d'autres termes, les données sont collectées de différentes sources et avec différents moyens tels que des enregistrements, des questionnaires, des interviews, des notes d'observation et des études de cas. Ainsi, les apprenants se sont vus, dans un premier temps, recevoir un questionnaire (**Annexe 2**), concernant leurs savoirs et leur savoir-faire en anglais. Je me suis ici inspirée de De Singly (2016 : 16), qui explique que « la conception [d'un questionnaire portant sur une pratique ou un usage] comprend trois étapes » dont le fait de « délimiter les éléments pertinents de la pratique ». J'ai donc choisi les questions les plus pertinentes dans le cadre de ma recherche. Ainsi, les apprenants ont dû cocher leurs savoirs et leurs savoir-faire en anglais. Nous l'avons vu au chapitre I, il est important de prendre en compte l'environnement du sujet puisqu'il contrôle les comportements et également les apprentissages. En outre, le plurilinguisme fait référence à un apprenant qui « peut utiliser plusieurs langues », c'est-à-dire ici, le créole et le français. Kramsch, quant à elle, donne une définition plutôt large de l'être plurilingue (2088), regroupant tout individu qui utiliserait plus d'une langue dans la vie de tous les jours. Jessner et Herdina (2002), quant à elles, parlent de plurilinguisme en tant que norme. Par conséquent, les savoirs ou « connaissances déclaratives sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). » (CERCL, 2001)

Les savoir-faire ont été inspirés du CARAP (2012 : 28-31), comme nous le montrent les citations suivantes :

- « Connaître le rôle joué par les diverses langues de l'environnement (/ la langue commune et scolaire / la langue familiale ;
- savoir qu'il existe entre les langues / les variétés linguistiques des ressemblances et des différences
- Savoir que chaque langue a un système propre
- Savoir que chaque langue a un système phonétique / phonologique propre
- Savoir que les langues, du point de vue de leurs sonorités / de leur système sonore, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres / de sa / ses propre(s) langue(s)

- Savoir qu'il existe des ressemblances et des différences d'ordre prosodique (relatives au rythme / à l'accentuation / à l'intonation /) entre les langues
- Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques /) entre les langues pour apprendre des langues »
- Savoir que l'on peut mieux apprendre lorsqu'on a une attitude d'acceptation vis-à-vis des différences linguistiques »

En ce qui concerne la phonologie, le questionnaire que nous proposons s'inspire des descripteurs du CECRL et du CARAP. Les questions concernant leurs savoirs ont été inspirées de la compétence phonologique du CECRL (2001 : 91-2) puisqu' « elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire :

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation et élision »

Les savoirs ont également été inspirés du CARAP (2012 : 28), comme on peut le constater ici :

- « Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores {phonèmes, schémas rythmiques... »

Les savoirs plurilingues de l'apprenant peuvent l'aider à percevoir les différences culturelles et sociales d'une langue et d'une culture étrangères. Les savoirs et savoir-être des apprenants peuvent donc évoluer de manière positive ou non, dépendamment des expériences auxquelles ils sont confrontés et pour les apprenants plurilingues, une variable supplémentaire est à prendre en compte, celle de la compétence plurilingue. La compétence plurilingue peut être citée ici et est provisoirement définie par Coste (2002) « comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit

répertoire. » La compétence plurilingue est également définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur l'importance de la langue initiale qui reste une ressource essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme nous le montre la citation suivante :

« Les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive. » (BO, 2015 : cycle 4)

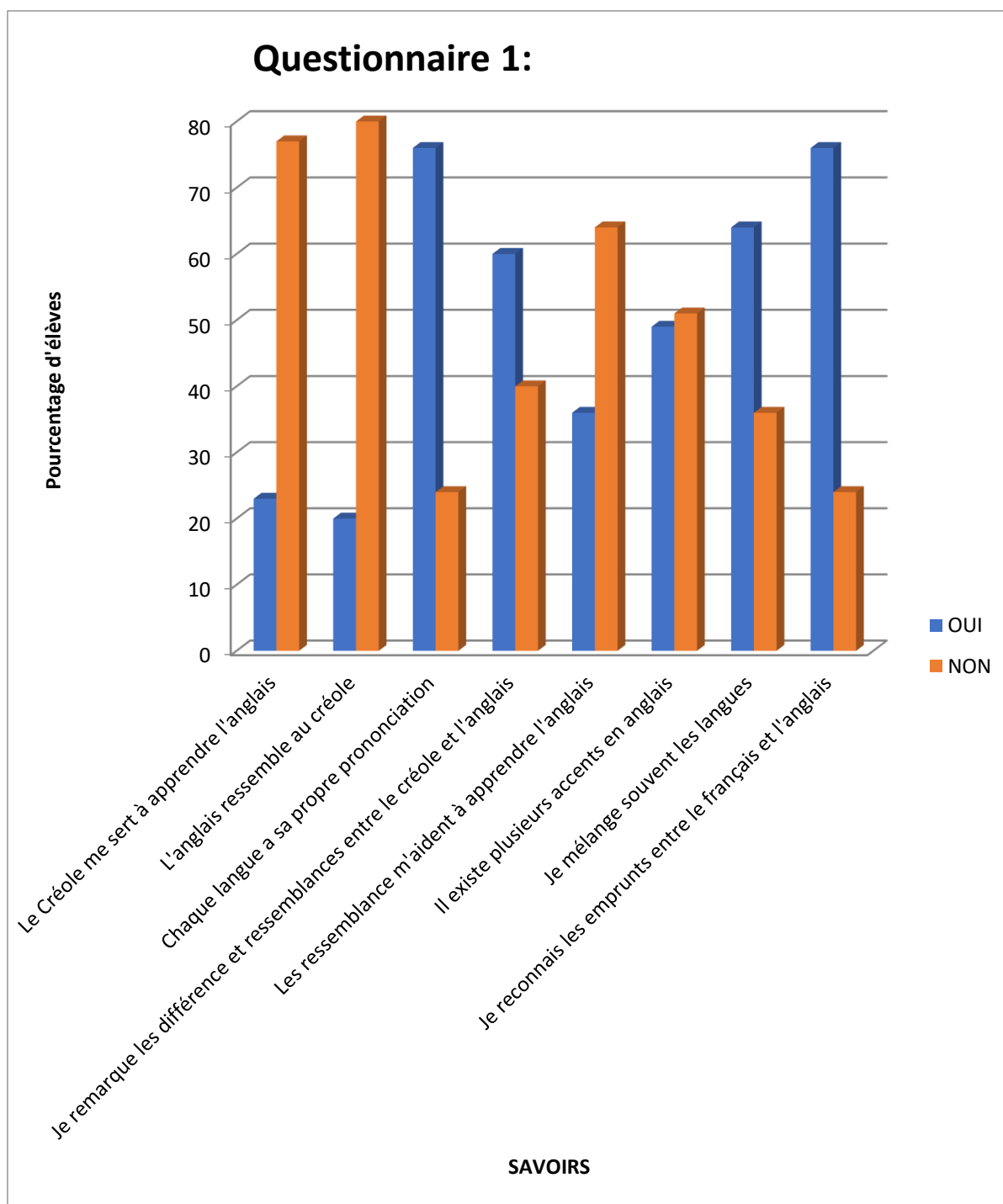
Les nouveaux programmes de collège ont pour ambition d'amener les apprenants à s'ouvrir aux autres langues, mais également à la diversité culturelle.

En effet, l'objectif visé est de créer des liens entre les langues de l'école et celles de la maison en suivant une méthode réflexive comme le justifie la citation suivante :

« Mettre en relation la classe et le monde hors de la classe, en développant des méthodes d'observation pour comprendre les points de vue et les visions différentes du monde : modes de vie, traditions et histoire, expressions artistiques, présence des langues dans l'environnement proche et dans les parcours familiaux. » (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3)

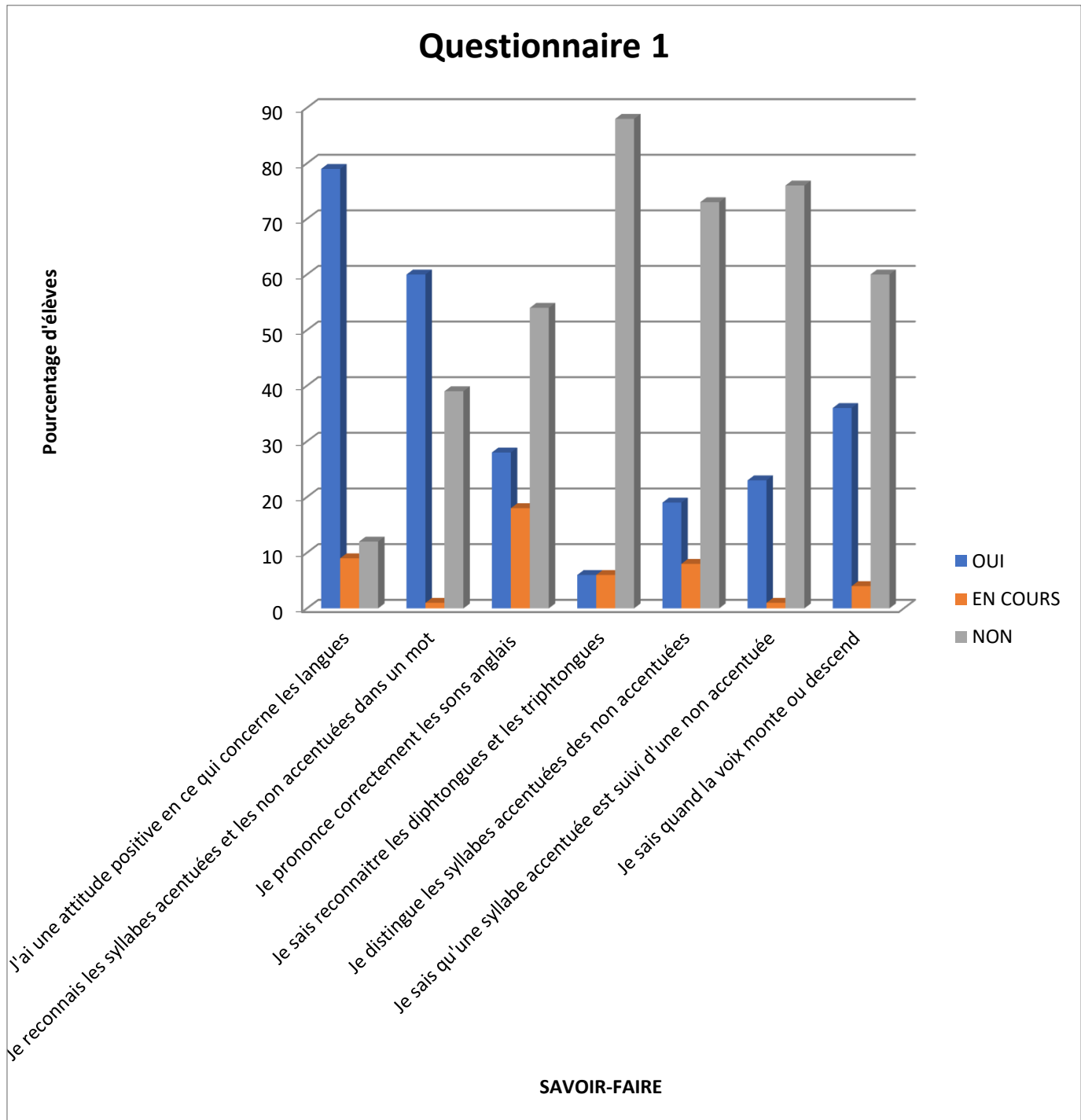
On constate les premiers résultats du questionnaire donné en début de séquence :

- des savoirs insuffisants
- des savoir-faire mal maîtrisés
- l'inutilité du créole pour apprendre une nouvelle langue pour la majorité des apprenants ;
- une difficulté à distinguer les différences et similitudes entre l'anglais et le créole ;
- une difficulté à distinguer les sons, l'accent de mot et l'intonation en anglais.



Dans ce tableau, on remarque que seulement 23 apprenants se disent que le créole et le français leur servent pour apprendre l'anglais. Pour 20% des apprenants, l'anglais ressemble à leur L1. 76% des apprenants savent que chaque langue a sa propre prononciation. 60 apprenants disent savoir lors du premier questionnaire que certains sons anglais n'existent pas en créole et vice versa. 36 apprenants ont répondu lors du questionnaire en début de séquence que les ressemblances entre les langues les aidaient. 49 apprenants sur 100 ont conscience qu'il existe

plusieurs accents anglais. 64 apprenants avouent mélanger les langues d'un point de vue phonologique en début de séquence. 76 apprenants sur 100 reconnaissent les emprunts entre le français et l'anglais.



En ce qui concerne les savoir-faire des apprenants, 60 apprenants disent reconnaître les syllabes accentuées lors du questionnaire 1. 28 apprenants disent reconnaître les sons anglais

et les prononcer correctement. 6 apprenants disent reconnaître les diphtongues. 23 apprenants savent qu'une syllabe accentuée est suivie d'une syllabe non accentuée. 36 d'entre eux pensent savoir quand la voix monte ou descend en anglais.

Ils ont, par la suite, eu un test diagnostique que j'ai enregistré et filmé. Lors de ce test, les apprenants doivent interagir et se présenter à leur binôme. Ils posent des questions sur leur nom, leur âge, leur anniversaire, leur centre d'intérêts, ce qu'ils aiment ou n'aiment pas.

Ce test de départ sert à vérifier les savoirs et les savoir-faire de mes apprenants dans le domaine de l'interaction et de diagnostiquer leur compétence linguistique et plus précisément phonologique. Les théories interactionnistes s'appuient sur le nativisme et l'environnementalisme et elles mettent en avant l'importance de la communication. L'environnementalisme souligne l'importance de l'expérience et de l'influence environnementale lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, les interactions entre apprenants permettent de vérifier leur savoir-faire sur le plan phonologique, mais il ne faut pas oublier que le contexte créolophone influence l'apprentissage de la langue cible (Cummins, 1991), c'est ce que je vais tâcher de vérifier ultérieurement lors de ma séquence expérimentale. L'interactionnisme est un élément important de ma recherche, il met en avant l'environnement et par conséquent le contexte d'apprentissage. L'un des avantages de l'interactionnisme est de mettre l'accent sur la communication et la langue est considérée comme un outil au service de cette dernière. Le CECRL introduit l'interaction orale. Les énoncés se font en situation de communication. Selon le CECRL, qui demande la mise en pratique de la linguistique pragmatique, mes apprenants sont de niveau élémentaire. Ce test permet de faire le point et d'établir l'intelligibilité de l'apprenant en anglais à l'oral lors d'échanges, sur différents points linguistiques (la prononciation, le rythme et l'intonation). J'ai donc mis en place une grille d'évaluation critériée en ce qui concerne leur intelligibilité (**Annexe 3**). Il nous a permis, à Katharine Stockermans, une anglophone native étudiante et moi-même, de comparer les résultats de ce test à ceux du test final (qui reste une interaction orale en rapport avec la séquence faite avec les apprenants). J'ai connu Katharine lors de mon séjour Erasmus, en 2011-2012. Elle est aussi venue à La Réunion en 2012-2013 et y a séjourné six mois. Elle a étudié la langue française et est de Londres, elle a un accent britannique de type RP. Elle a noté les tests qu'elle a reçus par mes soins et on s'est mises d'accord sur la notation des apprenants en ce qui concerne les phonèmes, le rythme et l'intonation en anglais.

Les apprenants de 5^e sélectionnés ont donc, selon le CECRL, le niveau A1 voire A2. Pour chaque apprenant, j'identifierai son niveau en phonologie avant et après la séquence expérimentale. Le CECRL met en avant les avantages des savoir-faire des apprenants d'un point de vue phonologique. En effet, nous l'avons vu plus haut, leurs habiletés dans une langue peuvent leur être utiles pour mieux appréhender une autre langue en ce qui concerne les phonèmes par exemple. Ainsi, leur capacité à prononcer un son semble être transférable d'une langue à l'autre.

Voici ce qui est attendu d'eux en phonologie :

« A2 :

La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. »

« A1 :

La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur. »

Certains apprenants arrivent au niveau B1 :

« La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement ».

De plus, le Domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétence et de culture décrit lui aussi ce qui est attendu en langue étrangère à l'oral.

« Pour chacune de ces langues [étrangères ou régionales], [l'apprenant] comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. »

Les référentiels institutionnels tels que le BO du 25 août 2005 met en lumière de nombreux points sur le plan phonologique et surtout certaines difficultés des apprenants. La phonologie a une place prédominante en ce qui concerne la production orale. Ainsi, « l'alignement de mots sans distinction prosodique ne peut être considéré comme un énoncé recevable. » (Bulletin Officiel : 2005). Le contenu du message ainsi que la forme utilisée doivent être cohérents afin de véhiculer le bon message. De même, l'importance de l'accent de mots est mise en avant : « le schéma accentuel du mot est immuable et doit à ce titre être appris pour chaque mot nouveau. Un accent mal placé peut déformer totalement un message, voire le rendre inintelligible. » (Bulletin Officiel : 2005). Les apprenants doivent donc être capables de placer l'accent d'un mot, de reconnaître une syllabe accentuée et une syllabe non accentuée et de reconnaître les régularités liées à l'accent de mots. Le déplacement d'un accent peut rendre un message peu voire non compréhensible. Le schéma accentuel de la phrase est tout aussi important que celui du mot si ce n'est plus puisqu'il « reflète la construction de relations entre termes et est la conséquence de choix notionnels. L'alternance entre temps forts et temps faibles (syllabes accentuées et non accentuées) est un élément essentiel de la construction du sens. » Etant donné que l'accent de la phrase joue un rôle primordial dans l'élaboration du sens, « une prise de conscience du phénomène de réduction vocalique et de son rôle dans le rythme de l'anglais doit permettre de prévenir de nombreuses erreurs. » (Bulletin Officiel : 2005)

L'intonation a elle aussi une place importante dans la communication et la délivrance du message, comme nous le montre la citation suivante provenant du Bulletin Officiel de 2005 :

« Les élèves seront entraînés à recourir à deux schémas intonatifs principaux :

- Un schéma descendant : ton de l'objectivité, de l'assertion, de l'affirmation neutre, des listes fermées...
- Un schéma montant : caractère ouvert, idée d'inachèvement, ton amical... »

La prononciation, ou réalisation des phonèmes, joue, elle aussi, un rôle important dans la communication et une prononciation incorrecte peut rendre un message inintelligible.

Lors de l'interaction orale, les apprenants doivent s'aider des stratégies de compréhension / réception orale afin de réceptionner le message de l'interlocuteur et d'y répondre correctement et de manière cohérente. Les apprenants doivent être capables de (Bulletin Officiel, 2015) :

- « *Développer des stratégies de compréhension orale en repérant des indices extralinguistiques ou linguistiques et en élaborant un discours commun.*
- *Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent. »*

Le socle commun souligne l'importance de l'interaction orale au travers de dialogues ou de conversations autour de sujets connus. C'est ce qui est demandé à mes apprenants lors du test diagnostique, puisque ces derniers sont amenés à échanger et à faire connaissance. Ils se posent des questions sur leur prénom, leur âge, leur préférence, leur adresse etc...

Voici un exemple de script d'apprenants de niveau A1 au stade initial de ma recherche et les erreurs souvent retrouvées chez eux:

“ Your task:

You are a new pupil and one of your classmates ask you some questions about your *name*, your *age*, your *address*, your *favourite colour*, your *favourite subject*, your *favourite sport* and what you have *in your bag* for your first day at school. You are going to answer to these questions.

Student A = Hello, I'm Carol, what's your name?

- Oubli de prononcer le /h/
- Difficulté à prononcer= /k/, /r/, /[↓] /, what
- Non-reconnaissance de la diphtongue /ei/
- Mauvaise intonation (montante au lieu d'être descendante)

Student B = Hi, my name is Kevin.

- Difficulté à prononcer les plosives
- Oubli de prononcer le /h/

Carol= how old are you?

- Prononciation du /h/

- Mauvaise prononciation de la diphtongue /ɑʊ/ et du /r/
- Mauvaise intonation

Kevin= I'm eleven.

- Déplacement de l'accent de mot dans 'eleven'

Carol= Where do you live?

- Prononciation /r/
- Mauvaise intonation
- /liv/ et non /laiv/

Kevin= I live in Le Tampon.

- /liv/ et non pas /laiv/

C= What is your favourite subject?

- Prononciation /feivrit/ et 'what'=> 2 syllabes et non pas 3
- Mauvaise prononciation de 'your'
- Déplacement de la syllabe accentuée dans 'subject'

K= My favourite subject is Mathematics/ English/ Science/ History/ art/ German/ Spanish/ Physics/ French/ Physical Education/ Music/ Geography/ Drama/ Biology/ Computer Science.

- Déplacement de la syllabe accentuée dans les mots à 2 voire plus de syllabes.
- Prononciation du [th] dans 'mathematics', de la triphongue dans 'science', de la diphtongue /ei/,
- Oubli du /h/ dans 'history'
- /histri/ en 2 et non 3 syllabes
- RYTHME = 1 syllabe accentuée dans 'drama' et non pas 2

C= What sport do you practice?

- Prononciation des plosives /p/ et /k/

K= I practice football, volleyball, rugby, badminton, box, handball

- Déplacement de l'accent de mot
- Mauvaise prononciation de 'ball'

C= What is your favourite colour?

- Mauvaise prononciation de 'colour'

K= My favourite colour is green, purple, red, yellow, blue, orange, grey, white, brown, black, pink

- /i:/ et /u:/
- Diphtongues /ei/, /əʊ/, /ai/, /aʊ/
- Plosive= /p/, /k/
- Déplacement de la syllabe accentuée dans 'orange'

C= What have you got in your bag?

- Prononciation de 'what'
- Oubli du /h/ dans [have]
- Prononciation de /g/

K= I've got a sharpener, a ruler, scissors and a calculator, a rubber, 2 pencils, books"

- Déplacement de la syllabe accentuée dans 'sharpener', 'ruler', 'scissors' and 'calculator' => la fin du mot étant accentuée bien qu'elle ne devrait pas l'être
- Scissors=> /z/ étant la bonne prononciation au lieu de /s/
- Oubli de prononcer le 's' de 'pencils' et de 'books'
- Plosive= /k/
- Non perception de la musicalité de l'anglais ; problèmes concernant le rythme (non connaissance du fait qu'une syllabe accentuée est suivie d'une syllabe non accentuée)
- Intonation globalement montante en fin de phrases alors qu'elle devrait être descendante

Et voici le script de deux de mes apprenants, que l'on nommera E et N, E étant de niveau A1 et N de niveau A2 :

E = Hello, what's your name?

- Oubli de prononcer le /h/
- Difficulté à prononcer : 'what'

- Non-reconnaissance de la diphtongue /ei/
- Mauvaise intonation (montante au lieu d'être descendante)

N = Hello, my name is N. How are you?

- Toutes les syllabes sont accentuées

E= I'm fine. Where do you live?

- Ajout du son /h/ devant « I'm »
- Mauvaise intonation
- /liv/ et non /laiv/

N= I live in La Plaine des Palmistes

- Toutes les syllabes sont accentuées

E= I'm twelve year old and you?

- Difficulté à prononcer : 'twelve' et 'and'

N= I'm twelve year. What's your best friend ?

- Mauvaise intonation (montante au lieu d'être descendante)

E= My best friend is Emma and you?

- Phonèmes mal articulés et difficiles à comprendre

N= My best friend is Valéa.

E= Have you got any pets?

- Oubli de prononcer le /h/

N= I've one cat and two hamsters, and you?

- Oubli de prononcer le /h/
- Accentuation des deux syllabes de 'Hamsters'

E= I've one cat and eight dogs. Have you got any brothers and sisters?

- Oubli de prononcer le /h/

- Non prononciation des « s » du pluriel

N= I have one brother and one sister and you?

- Oubli de prononcer le /h/
- Rythme incorrect = Toutes les syllabes sont accentuées

E= I have two brothers and one sister.

- Oubli de prononcer le /h/
- Rythme incorrect = Toutes les syllabes sont accentuées
- Non prononciation des « s » du pluriel
- Mauvaise prononciation du « and »

N= What's your favourite star?

- Mauvaise prononciation de « favourite »
- Rythme incorrect

E= Shakira and you?

- Mauvaise prononciation du « and »

N= My favourite star is Allan Walker.

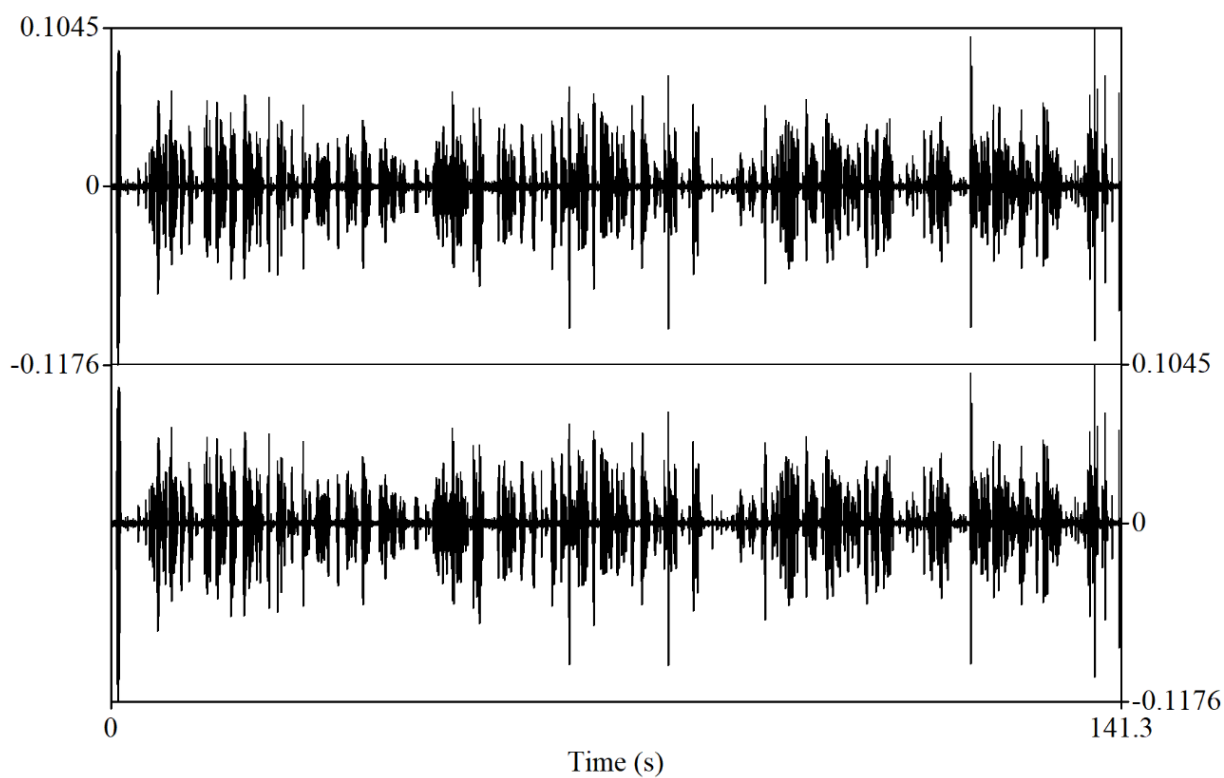
- Mauvaise prononciation de « favourite »
- Rythme incorrect

E= Good bye

- Accent étranger très prononcé

N= Good bye

Ces apprenants ont principalement des difficultés de prononciation des phonèmes et de rythme.



Praat Eva et Naïma

On constate que les apprenants appuient avec quasiment la même intensité sur chaque syllabe.

Voici l'exemple d'apprenants ayant des difficultés d'intonation.

LA : What's your name ?

- L'intonation monte à la fin au lieu de descendre.
- Les [a] ne sont pas bien prononcés

A : My name is A. And you?

- Accent réunionnais très perceptible

LA : My name is L.A. How old are you ?

- Oubli du [h]
- Intonation montante

A : I'm 12 years old. And you?

- Mauvaise prononciation de 'years'

LA : I'm 11 years old.

- Mauvaise prononciation de 'years'

A : Where do you live ?

- Intonation montante

LA : I live in La Plaine des Palmistes. And you ?

- Intonation descendante

A : I live in Plaine des Palmistes too. What is your nationality ?

- Intonation montante

LA : I'm French and you ?

- Intonation descendante

A : I'm French. What is your favourite colour?

- Mauvaise prononciation de 'Favourite' et rythme incorrect
- Mauvaise prononciation de 'colour' et rythme incorrect

LA : My favourite colour is blue and you ?

- Mauvaise prononciation de 'Favourite' et rythme incorrect
- Mauvaise prononciation de 'colour' et rythme incorrect
- Intonation descendante

A : My favourite colour is pink.

- Mauvaise prononciation de 'Favourite' et rythme incorrect
- Mauvaise prononciation de 'colour' et rythme incorrect

LA : What is your favourite subject ?

- Mauvaise prononciation de ‘Favourite’ et rythme incorrect
- Bonne prononciation de ‘subject’
- Bonne intonation

A : My favourite subject is Maths. And you ?

- Mauvaise prononciation du [th] de ‘Maths’
- Bonne intonation

LA : My favourite subject is Art.

- Mauvaise prononciation de ‘Favourite’ et rythme incorrect

A : When is your birthday ?

- Intonation très plane
- Mauvaise prononciation du [th]

LA : My birthday is on the 4th December 2005. And you ?

- Mauvaise prononciation de ‘December’ et problème de rythme
- Mauvaise prononciation du [th]

A : My birthday is on the 16th April 2005.

- Oubli de la prononciation du [th]
- Mauvaise prononciation de ‘April’

LA : What is in your schoolbag ?

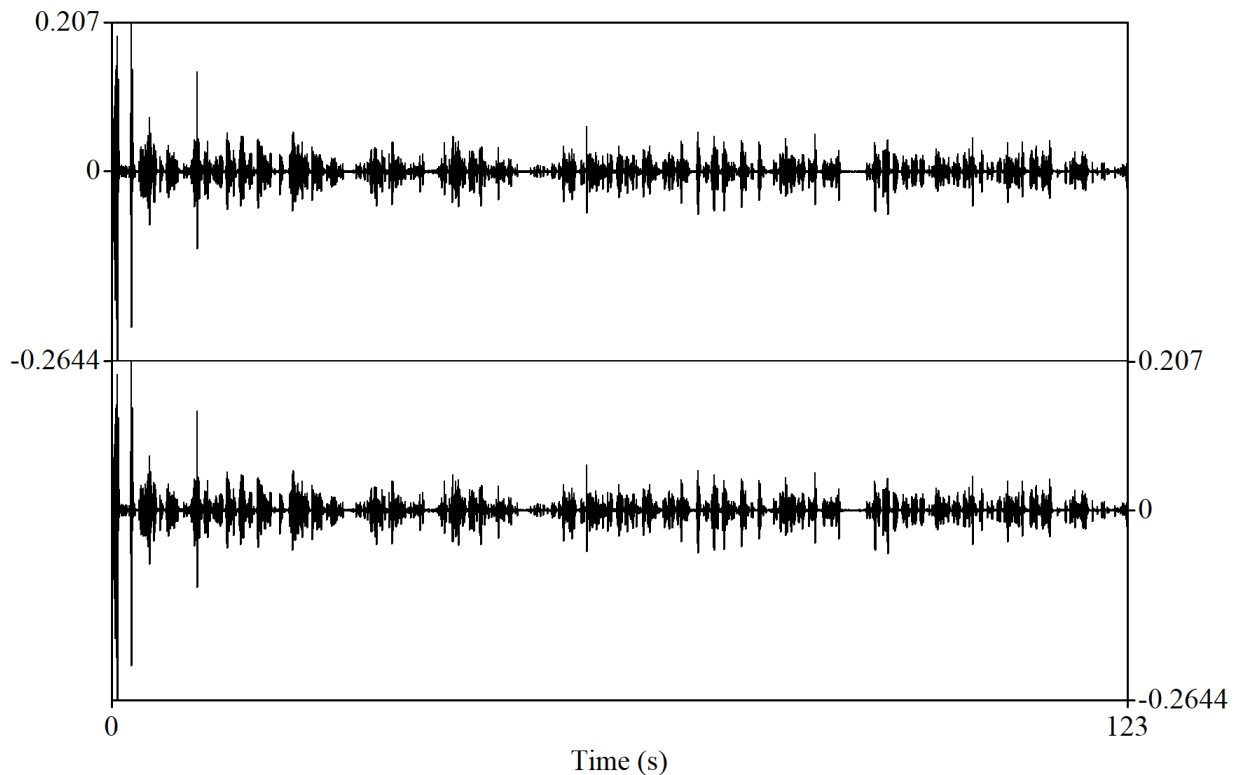
A : Can I pencil case, copybook, book and you ?

- Bonne intonation
- Mauvaise réalisation du rythme
- Mauvaise prononciation de ‘pencil’ et rythme incorrect

LA : There are copybook, my book, pencil case. Good bye.

- Mauvaise prononciation de ‘pencil’ et rythme incorrect

A : Good bye



Extrait du logiciel Praat : Lou Anne et Aldeleen

Ce test initial enregistré et filmé, est évalué par une anglophone et moi-même. L’expérimentation qui suit a pour objectif de pallier les difficultés que l’apprenant rencontre à l’oral. Ainsi, la bonne prononciation des phonèmes, le rythme et l’intonation mais également la musicalité de l’anglais, doivent être constatés par les apprenants afin que ces derniers s’approprient le système phonologique anglais. Le test prend en compte les notions fonctions et la compétence pragmatique telles que savoir se présenter, savoir poser des questions et y répondre. Il met en avant les avantages de l’interactionnisme, cités plus haut.

Les difficultés des apprenants à l’oral sont ainsi décelées ce qui me permet de savoir ce qui est nécessaire de mettre en place dans la séquence à venir afin d’aider les apprenants à tendre vers une accommodation phonologique de l’anglais dans ce contexte multilingue de la Réunion.

Le même type de test sera donné en fin de séquence afin de comparer leur intelligibilité.

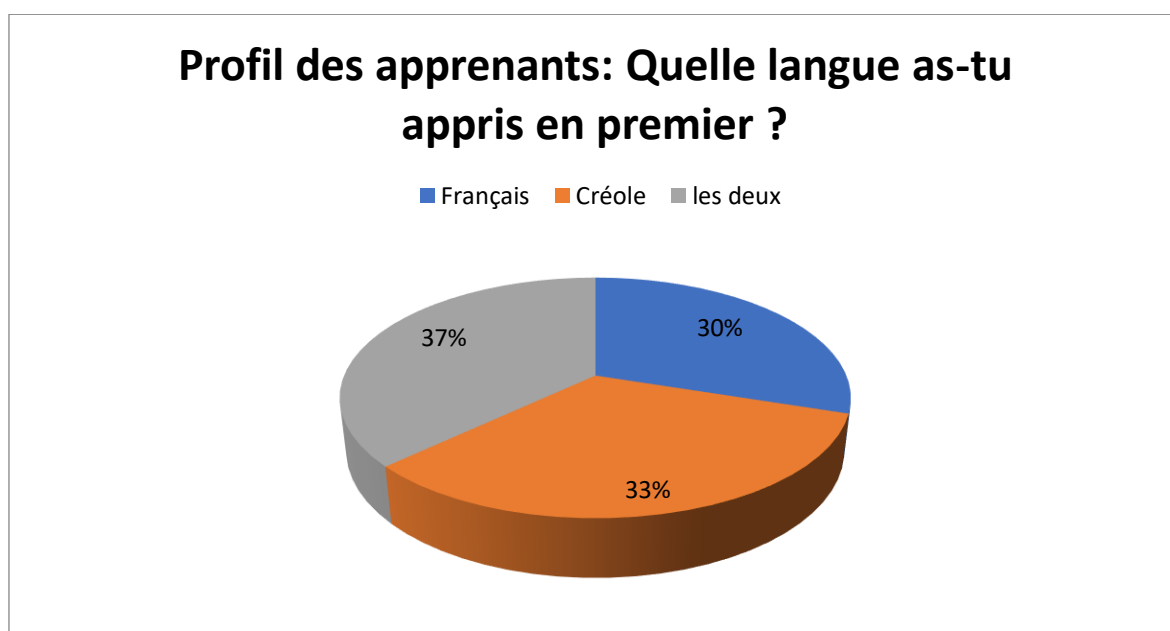
Lors du test diagnostique de départ, je me suis inspirée du portfolio européen des langues et de ses descripteurs. Ainsi, les apprenants se présentent, ce qui correspond au niveau A1 en ce qui concerne les interactions :

« Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un »

Le test final correspond lui aussi aux descripteurs, mais cette fois de niveau A2 :

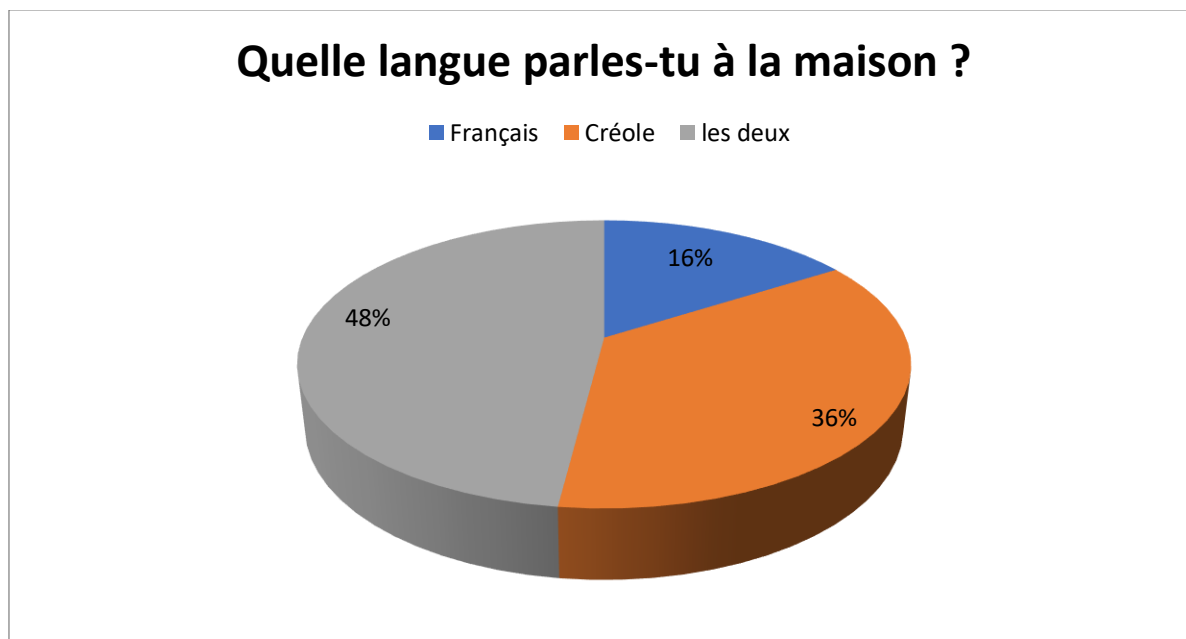
« Je peux poser des questions simples, répondre et échanger des idées sur des sujets familiers. »

La troisième étape, comme nous l'avons vu, est de rechercher une certaine tendance dans les données. La place occupée par le créole chez la majorité des apprenants est la suivante : L1 ou langue initiale est le créole, la L2 ou la langue additionnelle est le français et la langue cible ou L3 est ici l'anglais, comme nous le montre le tableau ci-après :

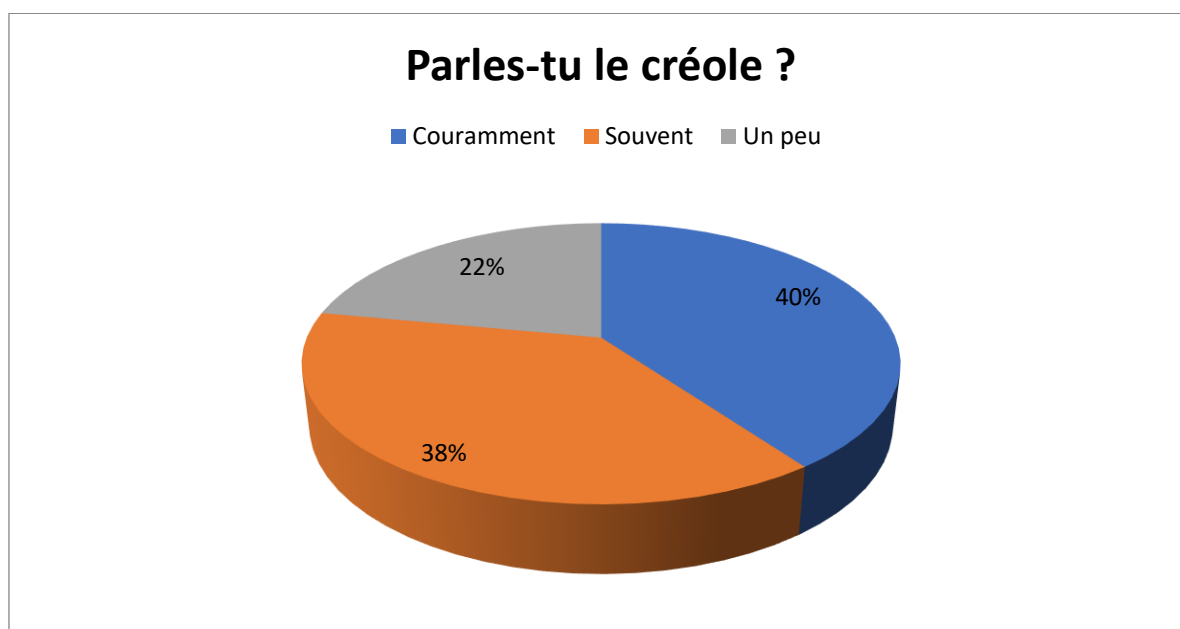


33% des apprenants ont le créole réunionnais pour L1, contre 30% qui ont le français pour L1. Les 37 autres ont appris les deux langues en même temps.

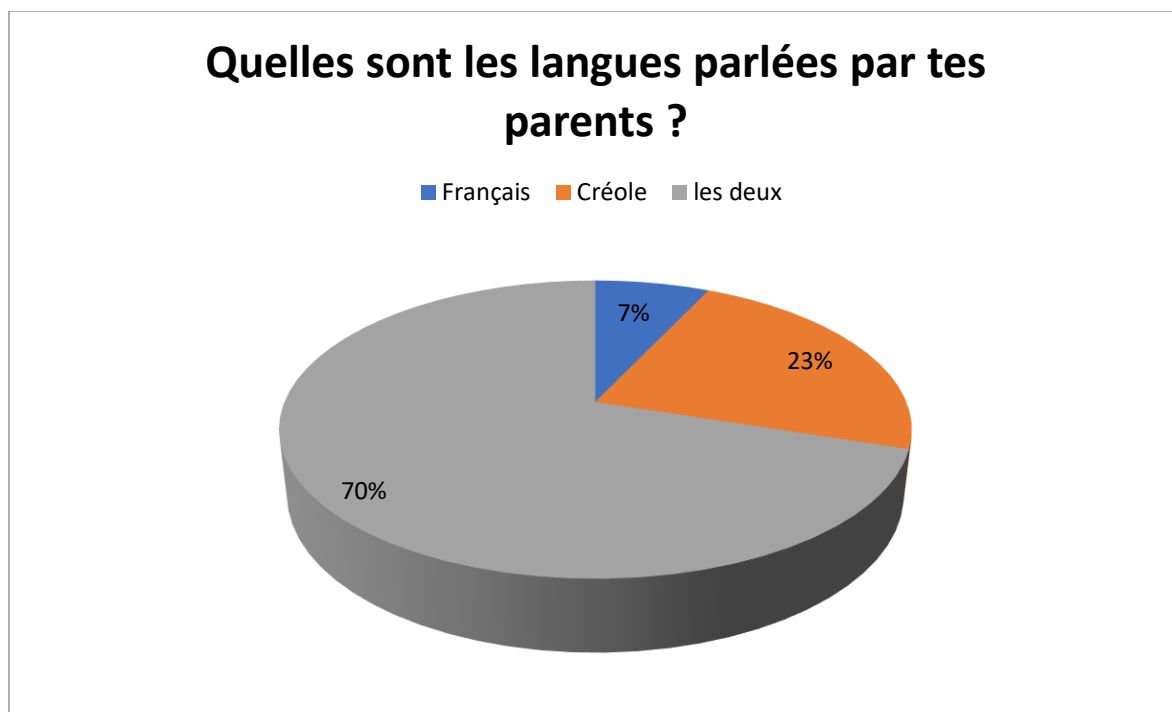
Le créole a donc une place prédominante même si le français commence à être plus présent qu'il y a quelques années.



36% des apprenants parlent uniquement le créole à la maison, 48% parlent le créole et le français à la maison, contre 16% qui parlent uniquement le français à la maison.

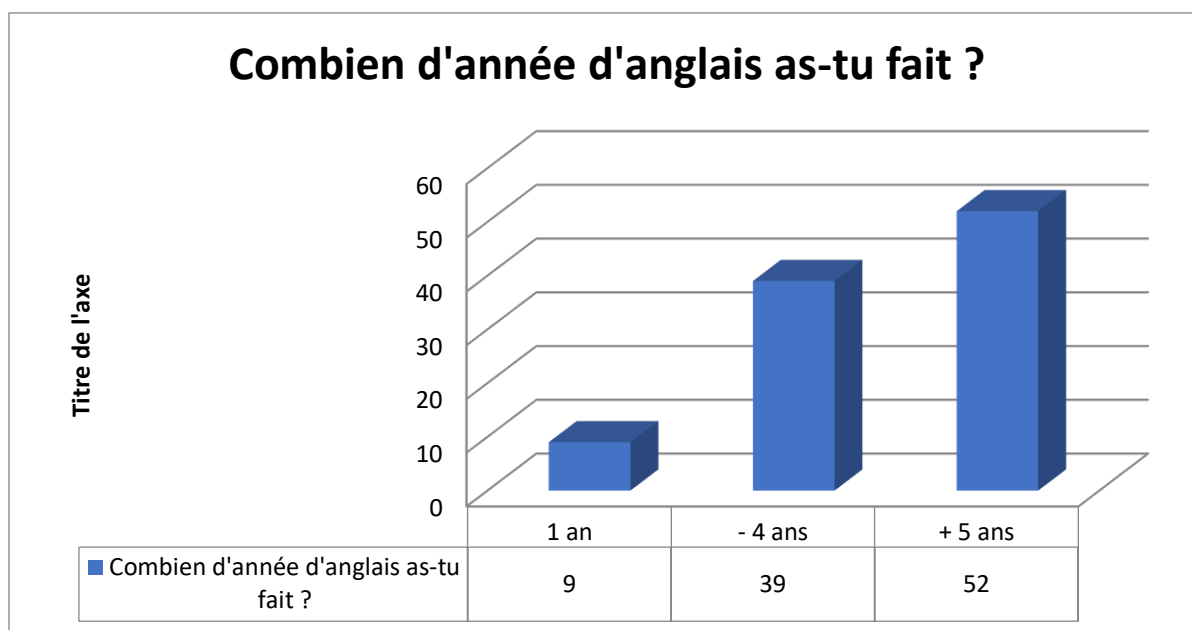


40% des apprenants interrogés parlent le créole couramment et 38% le parlent souvent. Les premières conclusions montrent que pour la majorité des apprenants créolophones, l'école est le lieu de découverte du français (L2).



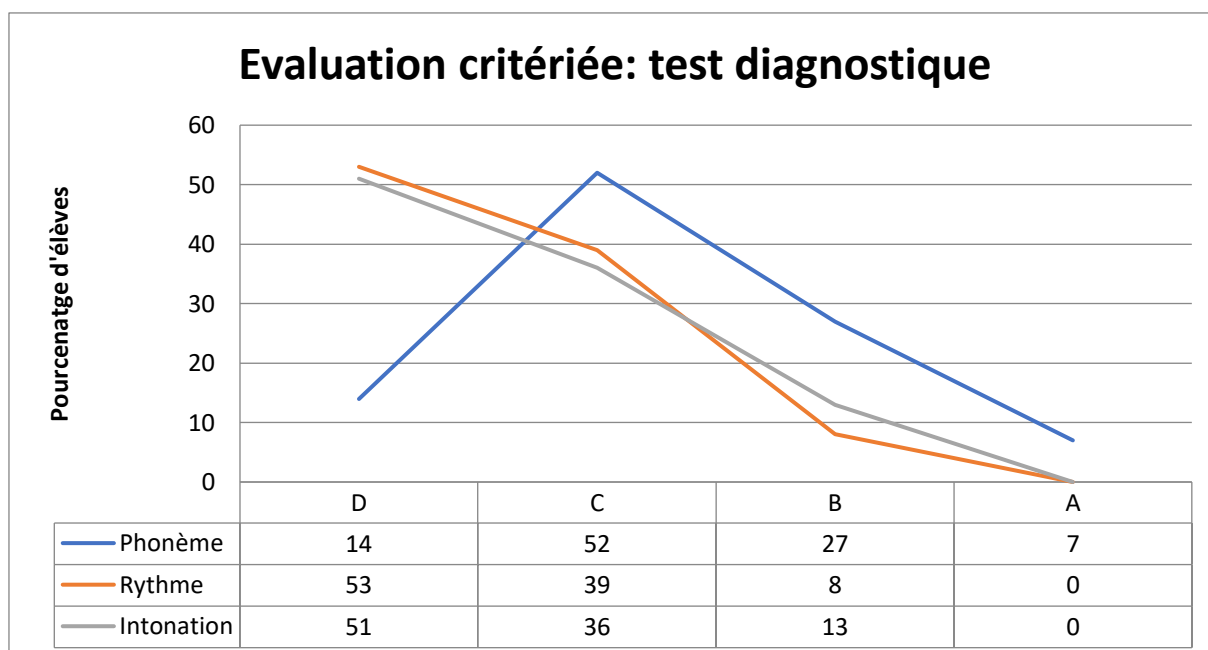
On constate que les apprenants sont très souvent en contact avec le créole, 23% des parents ne parlent que le créole et 70% d'entre eux parlent le créole et le français.

La prise en compte de la langue initiale est donc nécessaire et est présente dans les bulletins officiels depuis les années 90 mais le manque de clarté ralentit peut être sa mise en place en classe. Il existe donc une volonté des institutions à intégrer les langues « régionales ».



La majorité des apprenants, soit 52% d'entre eux, a déjà fait plus de 5 ans d'anglais, mais ils ont pourtant des lacunes en phonologie anglaise.

On constate que les apprenants ont beaucoup de difficultés à prononcer les [th] qu'ils soient voisés ou non, le son /ɾ/ également et oublient de prononcer le /h/ qui est non prononcé en français et voire inexistant en créole réunionnais. Ils ont aussi des difficultés à prononcer les plosives : /p/, /t/, /k/ et ont du mal à reconnaître les diphtongues (ex : /ei/) ou des triptongues (aussi appelé diphtongues + schwa). En ce qui concerne le rythme, ils ont tendance à appuyer à la fin de chaque mot, ce qui n'est pas toujours correct en anglais. Ils déplacent donc la syllabe accentuée dans les mots à deux voire plus de syllabes. Et sur le plan intonatif, ils ont plutôt l'habitude de monter la voix, pour les phrases affirmatives lorsqu'ils doutent de leurs réponses (comme pour demander confirmation) et pour toutes les questions, comme ils le feraient en créole de manière générale, ils ont donc une mauvaise intonation des questions (montante au lieu d'être descendante pour les WH questions)



Les apprenants sont évalués sur leur réalisation des phonèmes, du rythme et de l'intonation et se sont vus attribuer la lettre A pour « parfaitement intelligible », B pour « intelligible », C pour « presque inintelligible » et D pour « inintelligible ».

En ce qui concerne la prononciation des phonèmes, on constate que 7% des apprenants sont intelligibles au test 1. 14% d'entre eux sont inintelligibles au premier test.

En ce qui concerne le rythme, on constate que 53% des apprenants sont inintelligibles au test 1.

Enfin, en ce qui concerne l'intonation, aucun des apprenants n'est intelligible au test diagnostique.

Et enfin, la dernière étape demande, si nécessaire, de retourner à l'étape une et répéter le cycle, en redéfinissant le domaine d'intérêt sur la base du premier cycle.

Nous allons maintenant aborder l'expérimentation.

VII. EXPERIMENTATION ET OBSERVATIONS

Nous allons ici, expliciter notre expérimentation mise en place sur le terrain suite aux recherches théoriques. En effet, la prise en considération du créole est l'un des points fondamentaux de cette recherche action. Comme nous l'avons vu au chapitre I, dès les années 70, « la maîtrise du français à l'école, comme vecteur de progrès social, ne s'est pas faite sans erreurs dans les méthodes pédagogiques » (Fontaine, 2017 : 259), et de nombreux chercheurs prônaient déjà les bienfaits de la prise en considération du contexte d'apprentissage selon Lambert, Tupin et Wharton (2005). Ainsi, ces derniers tâchent de montrer l'importance de l'utilisation du créole au sein des familles réunionnaises et l'absence de véritable place officielle du point de vue de l'apprentissage et de l'institution avant 2001. Etant donné la place réelle qu'occupe le créole à La Réunion, « on adoptera [...] le concept de diglossie, jusqu'à parler de « dysglossie » (Cellier, 1985), pour amplifier la résonance conflictuelle de celui-ci et mettre l'accent sur les dysfonctionnements sociolinguistiques de la société réunionnaise. » (Prudent, Tupin, Wharton, 2005 : 27)

1. Le contexte plurilingue :

Il faut savoir que rares sont les apprenants créolophones maîtrisant le français dès le plus jeune âge. La plupart du temps, les apprenants mélangent le créole et le français, voire pensent parler français. Ceci est vérifié lors de mes sondages concernant les pratiques langagières des apprenants créolophones. C'est ce que nous montre la citation d'Olivier Fontaine (2017) dans laquelle il souligne que :

« tous ceux qui vivent à La Réunion goûtent à la langue créole, qu'ils l'utilisent souvent ou pas, car elle fait partie de leur univers quotidien et de leur affect, quand bien même ils s'en défendraient. Ils en prennent d'ailleurs souvent l'accent à leur insu et en utilisent certaines expressions de manière naturelle en parlant français, persuadés que ce sont des expressions françaises alors que mécaniquement ils les ont empruntées au créole réunionnais. »

Ils ont en réalité créé une interlangue (« Un outil [...] pour définir les systèmes intermédiaires par lesquels passe l'apprenant en langue étrangère [...], concept nodal en psycholinguistique de l'acquisition ») se rapprochant du français.

Les nouveaux programmes de collège cycle 4 mettent eux aussi en avant l'importance du plurilinguisme et ses apports comme nous le montre la citation suivante :

« Dans la même perspective, les élèves sont amenés à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de la communication et de l'information (images, sons, supports numériques...). » (BO, 2015 : cycle 4 volet 1)

Il semble donc primordial de partir de ce qu'ils connaissent, le créole réunionnais, pour aller vers une accommodation phonologique de l'anglais. Rappelons-le encore, l'accommodation est « la reconstruction du système linguistique pour arriver à être en conformité avec la L2 ». Elle suppose que « notre monde interne doit s'adapter aux données externes. » Dans le cadre de notre recherche, l'apprenant reconstruit son système linguistique ou son monde interne afin de s'adapter aux données externes de l'anglais. Le fait de s'ouvrir aux langues permet d'évoluer en langue. « Les identités que les enfants peuvent afficher ont des répercussions sur leur possibilités d'accès à des locuteurs anglophones et donc sur leur possibilité de développer leur compétence linguistique. » (Zarate, Levy et Kramsch, 2008 : 304) Causa met en avant l'importance de « la mise en place progressive d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) », chose que je tâche de mettre en place. Elle met donc en lumière la nécessité de donner une vision positive au plurilinguisme chez les apprenants et de mettre en place des activités permettant la prise en compte des compétences plurilingues des apprenants et ceci se fait par une prise de

conscience des enseignants. Lors de la séquence expérimentale que je mets en place, je tente de prendre en compte leur langue initiale et de montrer l'utilité du créole dans l'apprentissage de l'anglais.

Le nativisme et l'environnementalisme mettent en avant l'importance de la communication (Chomsky, 1968). Le nativisme est intéressant ici, puisqu'il met en avant ce qui est inné, telle que la grammaire générative, qui est un point d'appui pour le passage d'une langue à l'autre. « L'environnement joue aussi un rôle majeur » (Rolland, 2011 : 77), pour les neuroconstructivistes tels que Karmiloff-Smith, qui associe nativisme et constructivisme. Selon eux, l'environnement est lié aux causes génétiques, au cerveau et à la cognition, ce qui fait écho aux théories environnementalistes, ainsi qu'au phénomène d'accommodation, qui est au centre de mon sujet. Ainsi, l'apprenant peut passer d'un processus implicite à des représentations explicites. L'environnementalisme souligne l'importance de l'expérience et de l'influence environnementale lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Le contexte réunionnais, contexte de ma recherche, joue donc un rôle important dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible.

Les nouveaux programmes demandent aux enseignants d'amener les apprenants à procéder à une réflexion sur la langue initiale, sur sa structure, son utilité, sa phonologie et pourquoi pas en la comparant à la langue cible, qui est ici l'anglais.

Goodenough intègre la notion de communication, comme nous le montre la citation qui suit : « la culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie ». (Hymes, 1964, cité par Rolland, 2011 : 26). La prise en compte de la culture initiale des apprenants est donc un élément primordial pour qu'ils s'ouvrent à d'autres cultures. Le contexte de notre recherche est celui d'un environnement multiculturel en contact avec une influence pluriculturelle, influence étudiée avec le Modèle d'Acculturation. Le processus d'acculturation est donc composé de plusieurs étapes que mes apprenants franchissent, telles que l'euphorie, le choc culturel, le stress culturel et l'adaptation à la culture cible (Rolland, 2011 : 27). Mes apprenants créolophones traversent donc plusieurs étapes avant de s'adapter à la culture anglaise. L'approche environnementaliste est donc un élément clé de ma recherche, puisqu'elle permet de mettre en place un contexte d'apprentissage qui prend en compte le profil linguistique des apprenants.

Comme nous l'avons vu précédemment, le socioconstructivisme met en avant le volet social mais aussi, et surtout, motivationnel. Selon l'approche socioconstructiviste, l'appareil cognitif se construit à l'aide de processus relevant de « modèles explicatifs ternaires concernant les interactions individu/objet/contexte social. » (Rolland, 2011 : 65) Le contexte d'apprentissage est donc important.

De plus, l'objectif des nouveaux programmes, est d'amener les apprenants à s'ouvrir à d'autres cultures afin d'effacer certains a priori, de mieux faire comprendre les messages en langues étrangères et de mieux parler d'une culture étrangère.

Les nouveaux programmes du cycle 4 proposent quatre thèmes culturels tels que les « langages », « école et société », « voyages et migrations » et « rencontres avec d'autres cultures. » (BO, 2015 : cycle 4 domaine 3) La séquence mise en œuvre pour mon expérimentation s'inscrit dans le thème suivant : « rencontres avec d'autres cultures » puisque mes apprenants vont découvrir les différentes activités et les nombreux monuments de Londres.

Nous l'avons vu plus tôt, les nouveaux programmes de collège des cycles 3, et surtout 4, accentuent également l'importance des « contacts entre les langues » BO 11 du 26 novembre 2015. En effet, l'objectif est « d'aller dans le sens d'une éducation langagière globale. » Une réflexion sur la langue ou du moins sur les langues de l'apprenant et les « langues entre elles », « [contribue] à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. ». Selon les nouveaux programmes de collège, le fait de s'appuyer sur les langues connues permet à l'apprenant de se baser sur sa compétence plurilingue et de devenir plus autonome. Nous y ajouterons de mieux gérer sa compétence stratégique et d'être ainsi plus performant. Ainsi, en comparant le système linguistique de la langue initiale et celle de la langue cible « (souligner les proximités et les différences), [en mobilisant] les compétences et connaissances linguistiques acquises dans d'autres langues (familiales, régionales) » l'apprenant peut améliorer ses capacités en langue « en s'appuyant sur les stratégies mises en œuvre, développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres [...] pour mobiliser, mettre en relation et utiliser les acquis en langues. »

Ainsi, selon Larbaut et Tupin, « grâce à l'approche comparative, la sociologie de l'éducation pourrait tirer des enseignements précieux et inédits de l'étude des univers créoles tant ils présentent et relèvent un télescopage des temps, des espaces et des cultures qui donnent à voir une réalité sociale, ou socio-scolaire, imperceptible ailleurs. » Ces deux chercheurs montrent ici l'importance de la prise en compte du créole dans l'apprentissage grâce à des comparaisons entre le créole et la langue officielle ou langue cible. Ils mettent en avant l'importance de l'étude du contexte dans lequel on enseigne. Ils mettent également en lumière « la nécessité d'une attitude positive de tous les enseignants à l'égard [du créole], langue maternelle [des apprenants réunionnais], de façon à ne pas la dévaloriser pour ceux dont elle reste le médium privilégié. » (Larbaut et Tupin : 2003) Ainsi, l'importance de la valorisation de la langue maternelle est ici soulignée par Larbaut et Tupin. Ils expliquent donc l'importance d'une prise en compte du créole réunionnais et qualifie cette prise en compte d' « enjeu de tolérance, de pragmatisme et d'ouverture ». (Larbaut et Tupin : 2003)

Le processus associatif c'est-à-dire, le fait de véhiculer « des images mentales ancrées en chacun d'entre nous », (Laborit cité par Rolland, 2011 : 113), qui provient du béhaviorisme est ici un point positif dans le cadre de ma recherche. Les ponts établis entre différents éléments tels que la phonologie du créole et celle de l'anglais, permettrait une meilleure mémorisation de la langue visée. L'apprentissage associatif permet de créer des liens entre les langues et de faciliter la prononciation des mots nouveaux de la langue étrangère.

De même, selon Gaonac'h, la théorie de la Grammaire Universelle de Chomsky « constitue une des entrées possibles » lorsqu'on tente d'appliquer la notion de « période critique » à l'apprentissage d'une seconde langue. L'apprenant développe « des connaissances sur la langue indépendamment des exemples de la langue auxquels il a été exposé, et ainsi il développe une 'grammaire' implicite fondée sur des principes communs à toute les langues.» (Gaonac'h, 2006 : 80) En ce sens, l'apprenant « maîtrise déjà une première langue, [la langue initiale] a déjà spécifié les paramètres de sa grammaire universelle en référence aux propriétés spécifiques de cette langue ». Ceci montrerait l'utilité des comparaisons entre le créole L1 initiale et l'anglais L3 additionnelle. (Gaonac'h, 2006 : 80-81)

Cummins (2001) met lui aussi en avant les liens qui peuvent exister entre les différentes langues d'un apprenant. Selon lui, les compétences et connaissances métalinguistiques inconscientes de la langue initiale peuvent servir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et se développent parallèlement d'une langue à l'autre.

Les neurosciences jouent un rôle dans l'apprentissage. L'environnement des apprenants est à prendre en considération. L'idée de la mémorisation est importante ainsi que son processus en quatre phases mais également les interactions. La kinesthésie joue elle aussi un rôle sur le processus de mémorisation mais également sur les performances phonologiques des apprenants.

2. Le volet phonologique

« [La linguistique structurale] fait apparaître des régularités combinatoires des structures de bases. Si la grammaire relève de structures, la phonétique prend appui sur la notion de phonème, unité distinctive et réalité physique » (Rolland, 2011 : 32).

Selon Robert Lado, « l'analyse contrastive (en anglais "*contrastive analysis*" = CA), aussi dite linguistique contrastive signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus. » Cela suggère, selon Kanté, que l'analyse contrastive a deux objectifs: comparer la langue initiale des apprenants et la langue cible, mais également de prédire les zones de difficultés. Kanté (2015), explique, qu'au départ, l'argument de l'analyse de l'erreur était d'observer quels problèmes se répétaient au travers d'une étude systématique des erreurs des apprenants. Une fois que les difficultés d'apprentissage sont révélées et analysées à partir des productions des apprenants, les résultats peuvent être utilisés pour améliorer l'apprentissage d'une langue. Lors de cette recherche, je compare le système linguistique de l'anglais (L3), au système linguistique initial de l'apprenant. Les sons, le rythme et l'intonation sont donc comparés, d'une langue à l'autre.

Cette analyse me permet donc de déceler les erreurs phonologiques de mes apprenants et de mettre en place ma séquence de manière à améliorer l'apprentissage phonologique de l'anglais.

Je me suis donc inspirée des propos de ces chercheurs, qui montre bien l'importance des comparaisons entre le créole et la langue cible, ainsi que la nécessité de prendre en considération

le contexte d'apprentissage pour favoriser l'accommodation. Ma séquence propose une prise en compte de la dimension plurilingue. La langue initiale de l'apprenant n'est pas ignorée. Lors de cette séquence, j'ai donc tâché de prendre en compte le créole réunionnais en faisant des comparaisons entre les sons, le rythme et l'intonation du créole et ceux de l'anglais.

Comme nous l'avons explicité au chapitre II, en ce qui concerne la phonétique, on peut parler de « distinctions phonétiques » (CECRL, 2001 : 17) qui est donc la distinction des phonèmes, le rythme et l'intonation de la langue ; « les réseaux associatifs » (CECRL, 2001 : 17); « [l'] activation, [le] rappel et [la] disponibilité » pour l'accessibilité des connaissances (CECRL, 2001 : 18).

« Les connaissances peuvent être conscientes et explicables ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). » (CECRL, 2001 : 17).

Il m'a donc semblé judicieux lors de la séquence d'apprentissage mise en place pour mon expérimentation de rendre « conscient et explicable », les connaissances des apprenants concernant le système phonétique de leur langue initiale et celui de la langue cible, l'anglais.

Le CECRL met donc bien en avant l'importance de la dimension phonétique de l'anglais c'est-à-dire la prononciation, autrement dit, les phonèmes et leur mode articulaire ; sans oublier le rythme de mot, mais également celui de la phrase ainsi que l'intonation des phrases interrogatives, affirmatives et négatives. Ces éléments phonétiques sont étudiés lors de la séquence d'apprentissage que je mets en place.

Le socle commun met aussi en avant le passage d'une langue à l'autre.

Il en est de même pour le Bulletin Officiel du 26 Novembre 2015, qui met en avant la dimension phonologique pour le cycle 3 en langues vivantes (étrangères ou régionales), différentes étapes sont nécessaires telles que : « Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque langue. »

Si l'institution préconise un travail minutieux sur la phonologie, aucune piste n'est proposée et les méthodes d'enseignement ou documents pédagogiques n'offrent que peu ou pas de pistes sérieuses. La séquence de mon expérimentation va tenter d'y remédier. La compréhension par le mime de l'enseignant, la mise en gestuelle de l'apprenant, qui relèvent des neurosciences, de la kinesthésie et de l'intelligence émotionnelle, mais aussi la concentration sur la comparaison et la reproduction permettent de construire la prononciation des mots nouveaux

qui est donc systématique. Des comparaisons entre les phonèmes et le rythme de l'anglais et du créole sont mises en avant pour développer la compétence stratégique et plurilingue.

Comme on l'a vu plus tôt, la phonologie suprasegmentale met en évidence « l'accentuation de mot, le rythme, l'intonation » d'après Roach (2000). Ces éléments sont essentiels pour se faire comprendre en anglais et sont donc nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère et pour tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais. La phonologie suprasegmentale du créole est plus proche de l'anglais que ne l'est le français (surtout en ce qui concerne l'accent de mot et le rythme) et a ainsi été un avantage lors de l'apprentissage de l'anglais en mettant en application l'analyse contrastive de ses deux langues. En effet, le système linguistique du créole réunionnais est plus proche de l'anglais que ne l'est celui du français. Le créole et l'anglais comporte des accents de mots alors que le français n'en comporte pas ou très peu.

Selon la théorie du crible phonologique, les apprenants peinent à entendre les sons et rythmes d'une autre langue. Ceci nous aide à déceler leurs erreurs et à les anticiper. Un travail doit être mis en place afin de pallier ce manque. Le phonème en tant que réalité phonétique physique avec un côté perceptuel, nous permet de mettre en lumière certains sons ressemblants et de s'entraîner à mieux les prononcer, et grâce à la Nativisation (Y. Rolland, 2011 : 28) de faire « un transfert des normes internes de la L1 en L2 », en d'autres termes de prononcer les sons étrangers selon les normes de la langue initiale (ce qui pose davantage de problèmes entre le français L2 et l'anglais L3). En ce qui concerne la Dénativisation, notamment des sons différents entre L1 et L3, ils vont reformater leur langue initiale pour s'adapter à la langue cible. Sans tomber dans le piège de la répétition hors contexte, cette pratique behavioriste reste très bénéfique en phonologie et dans le cadre de mes recherches, sur le terrain. Surtout associée à la kinesthésie, intégrant l'intelligence émotionnelle.

L'analyse de Troubetzkoy et de Jakobson a amené la discrimination de phonèmes dans le but de créer des automatismes phonétiques. Mon analyse m'a permis d'identifier les similitudes et les différences des traits distinctifs du créole réunionnais et de l'anglais afin de mieux comprendre, appréhender et aider les apprenants à tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais.

En ce qui concerne les phonèmes, il est important que les apprenants soient capables de : « percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue. »

Différentes activités sont mises en place pour que l'apprenant mémorise les phonèmes et le passage de la phonie à la graphie et vice versa. Les apprenants doivent par exemple classer chaque mot comportant le son /a:/ et savoir comment ils s'écrivent.

Pour l'accent et le rythme, il est nécessaire de « percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier ; repérer et respecter l'accent tonique. » Pour cela, j'amène mes apprenants à reproduire l'accent de mot en tapant des mains lorsque la syllabe est accentuée et à claquer des doigts lorsqu'elle ne l'est pas. Grâce à la neurobiologie, le cerveau limbique joue un rôle important chez les jeunes apprenants. « Le système visuel et moteur rééquilibre les déficits et fait écho à la théorie motrice de la perception de Liberman, mais aussi à la dimension émotionnelle et à l'affect. » (Rolland, 2011 : 124). La kinesthésie, source d'émotions, joue donc un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère.

En ce qui concerne l'intonation, les apprenants doivent pouvoir : « percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés ».

Une activité kinesthésique est mise en place pour que l'apprenant retienne l'accent de mot et l'intonation. En effet, ils sont amenés à se mettre debout lorsque l'intonation monte et accroupi lorsque celle-ci descend. Comme nous l'avons vu plus haut, les sons, le rythme et l'intonation de la langue cible sont comparés à la phonologie du créole. Les apprenants créolophones ont une facilité à avoir une intonation montante et arrive facilement à reproduire les questions fermées. Mais un travail important est fait sur l'intonation descendante des questions ouvertes. Par exemple, la question : *what can we do in London ?* est comparée à la suivante : *kossa la ariv a zot la?* qui signifie « qu'est-ce qui vous arrive ? » (qui exprime la colère et qui est descendante).

Comme nous l'avons vu au chapitre II, selon Renard R. (2002 : 26) : « Dès ses débuts, à la fin des années 50, la méthodologie SGAV [structuro-globale audio-visuelle] a opéré une petite révolution en proclamant que la phonétique devait être partout et toujours présente. »

La priorité est donnée à la langue orale, ce qui reste un point très positif à cette époque mais aujourd'hui, il est important de faire travailler la phonétique en contexte. Cette méthodologie innove en centrant son analyse sur les moyens audiovisuels. Les méthodologies audio-orales et structuro-globales audiovisuelles intègrent le volet phonologique qui est pour elles à la base de l'apprentissage. Cependant le contexte n'est pas suffisamment pris en compte.

Vers 1980, l'approche communicative de 1ère génération et les notions fonctions font leur apparition ainsi que les quatre compétences. Les apprenants sont amenés à poser des questions

sur ce qu'on peut faire à Londres et y répondre. La forme n'est pas non plus suffisamment prise en compte.

En outre, les nouveaux programmes de collège au Cycle 4 nous apportent des éléments supplémentaires concernant les différentes activités langagières, celles utilisées lors de ma séquence sont la compréhension/réception orale, la production orale en continu et l'interaction orale. Les citations suivantes provenant du Bulletin Officiel du 26 Novembre 2015 nous montrent ce qui est attendu des apprenants de cycle 4 pour les différentes Activités de Communication Langagières choisies.

En réception orale, les apprenants prennent connaissance des stratégies c'est-à-dire « un ensemble de méthodes rationnelles, conscientes et transférables » (Bailly, 1998), de repérages, de mise en relation de documents et d'éléments linguistiques voire extralinguistiques afin de comprendre le sujet principal d'un document audio ainsi que les détails. Lors de l'écoute, les apprenants de cycle 4 (Bulletin Officiel, 2015) doivent être capables de :

- *« Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.*
- *Se familiariser aux réalités sonores de la langue, et s'entraîner à la mémorisation.*
- *Repérer des indices pertinents, extralinguistiques ou linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message.*
- *Savoir lire des documents vidéo et savoir mettre en relation images et documents sonores. »*

Mes apprenants sont donc amenés à repérer le type et la nature du document, le nombre de voix et à qui elles font référence ; ils tâchent également d'établir les liens entre chaque personnage, s'aident des images lors de la vidéo et repèrent les mots qui sont répétés dans le document. Ceci est effectué afin d'en dégager le thème ainsi que les nombres et autres indices pertinents qui leur permettrait de mettre en relation les éléments et de trouver le sens du message. Ils peuvent également faire un tableau afin de classer les idées de chacun des personnages.

Lors de ma séquence, j'utilise l'audio-visuel, en proposant une vidéo authentique, présentant deux Américains qui visitent Londres et nous font découvrir leurs activités et leurs monuments. Suite à cette réception orale et à l'aide de leurs activités différenciées, les apprenants restituent

les éléments compris sous forme de production orale en continu. Je mets donc en pratique les atouts de l'interactionnisme puisqu'il met l'accent sur la communication, et la langue est considérée comme un outil au service de cette dernière. L'un des points positifs est que l'interaction se fait en contexte. Ainsi, plus l'apprenant est en contact avec la langue cible et reçoit des éléments de cette même langue, et plus la réception de ces données sera exacte et l'acquisition de la langue étrangère aura lieu. C'est ce qui est développé dans l'hypothèse de l'*input*, prenant appui sur l'*input* compréhensible qui a, quant à lui, des conséquences sur l'acquisition des traits morphologiques (Krashen, 1985). L'*input* favorise la compréhension, mais ne met pas en avant la production (Swain, 1985), alors que l'*output* compréhensible joue un rôle important dans l'acquisition des traits. L'hypothèse du discours collaboratif favorise, quant à elle, l'acquisition phonologique au travers de stratégies, de constructions verticales et d'ajustements linguistiques (Long, 1985).

Je mets donc en place des interactions entre apprenants, afin de favoriser l'acquisition de la langue cible chez les apprenants.

Une fois la prononciation des activités et des monuments vue en classe, un travail de réflexion sur la langue est réalisé sur le plan phonologique, avant que les apprenants passent à la mise en pratique autour d'un jeu de mémoire où ils doivent retrouver les deux cartes identiques, en les retournant ou encore en prononçant correctement le lexique nouveau. Ils mobilisent ici leurs connaissances lexicales et phonologiques.

L'apprentissage est conscient puisque l'apprenant étudie la langue étrangère et tente de comprendre ses règles. Lors de ces activités discursives entre apprenants, ils peuvent promouvoir l'apprentissage et ainsi permettre une entraide entre apprenants.

Selon Long (1985), le discours collaboratif, qu'il soit mis en place entre apprenants ou entre l'enseignant et l'apprenant, favoriserait l'acquisition phonologique grâce à des stratégies, à des constructions verticales et à des ajustements linguistiques. L'interactionnisme propose une ébauche de dimension sociale liée aux fondamentaux mêmes de l'interaction, mais également des données neuroscientifiques. En outre, pour Vygotsky (1896-1934) l'apprentissage socio-constructiviste est possible au sein de la zone proximale de développement. En effet, Vygotsky met en avant l'importance d'apprendre ensemble pour pouvoir le faire seul par la suite. Selon Bruner (1983), il y aurait étayage ou médiation, en d'autres termes, les activités de groupes que je propose font partie d'un processus qui aide les élèves à apprendre.

Lors de l'interaction orale, les apprenants doivent s'aider des stratégies de compréhension orale afin de réceptionner le message de l'interlocuteur et d'y répondre correctement et de manière cohérente. Les apprenants doivent être capables de (Bulletin Officiel, 2015) :

- *« Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent. »*

Lors du jeu de hasard, où les cartes sont retournées sur la table, l'apprenant prend une carte de manière inopinée, puis demande ce que l'on peut faire à Londres. Ils y répondent alors en développant leurs stratégies de réception orale et en réagissant de manière spontanée face aux questions. Ceci sera développé lors de l'analyse des séances et sera explicité dans une fiche d'objectifs de séance, qui sera proposée en annexe.

Le développement cognitif dépend aussi d'interactions sociales. Bruner (1983) met en avant les avantages des interactions entre un individu « naïf » et un individu « expert ». Je tâche lors de ma séquence de faire des groupes hétérogènes lors des activités ludiques. L'approche socioculturelle met en avant les notions de motivation et d'affect qui sont des points essentiels à l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous l'avons vu précédemment, l'enseignant est utile au volet social et c'est aussi le cas de la co-construction. Ainsi, les interactions entre pairs peuvent être très positives puisque la proposition de réponses différentes peut créer un déséquilibre qu'on appelle interindividuel.

Or, pendant ma séquence, les apprenants travaillent la prononciation lors d'activités de groupe, des échanges se font donc entre les apprenants ce qui leur permet de co-construire le dialogue et d'améliorer leur production orale.

Cette co-construction permet à l'apprenant de comparer et de différencier les sons de sa langue maternelle et ceux de la langue cible, l'anglais. La régulation socio-cognitive est influencée par les affinités entre apprenants, les liens affectifs et relationnels déjà existants. Ainsi, lors des interactions entre apprenants, je tâche de prendre en considération ce volet social, en créant des binômes où l'affinité est présente. Selon Bandura (Gaonac'h, 1995 : 47), l'apprentissage peut se fonder sur l'observation et l'imitation, d'où l'importance de la création de binômes hétérogènes et ayant des liens affectifs positifs. Les apprenants peuvent donc réajuster leur comportement à partir de celui des autres. Ils se réfèrent à des modèles, grâce à la mise en place d'une contextualisation de l'apprentissage qui permet d'emmagasiner des images mentales qui peuvent refaire surface lors de nouvelles activités similaires. En ce sens, j'ai mis en place des

activités ludiques similaires à ma tâche finale, permettant ainsi aux apprenants de restituer leurs connaissances phonologiques lors de l'interaction orale finale. Selon Bandura (2007), en observant le développement progressif des compétences cognitives de ses pairs, l'apprenant tire profit d'une efficacité plus importante. Le processus d'accommodation se fait progressivement, et le rôle des pairs influence les progrès de l'apprenant. La motivation qui provient de la dimension sociale est donc une notion essentielle à l'apprentissage, il est important de susciter l'intérêt des apprenants et de prendre en compte le volet social et culturel dans lequel il évolue. C'est la raison pour laquelle j'ai souhaité faire une partie de ma séquence sur les activités que l'on peut faire à la Réunion. Les causes du succès ou de l'échec peuvent être internes à l'apprenant ou liées à son environnement, elles peuvent être liées à ses capacités cognitives ou à son effort lors de l'activité. Selon Bandura (2007 : 189-192), sa motivation dépendra de la perception qu'il a de la capacité à contrôler les événements. L'auto-efficacité de Bandura joue également un rôle au niveau motivationnel et s'appuie sur quatre éléments : les performances antérieures, l'apprentissage vicariant, les encouragements verbaux venant des pairs, les réactions psychologiques de l'apprenant. Plus les apprenants se sont entraînés lors des activités, plus ils contrôlent la tâche, et plus ils réussissent. Il est également important de les encourager. Pendant ma séquence, je propose des activités langagières adaptées pour qu'ils soient rassurés lors de la tâche finale et je les encourage en dédramatisant leurs erreurs. La motivation est un élément primordial dans l'apprentissage puisqu'elle favorise la réussite. La motivation et le plaisir d'apprendre entraîne la réussite. Je choisis de mettre en place des outils afin de susciter le désir d'apprendre à l'élève, en utilisant des activités ludiques et une partie de ma séquence sur La Réunion, leur contexte d'apprentissage.

Selon Karmiloff-Smith, « le développement dépend de processus innés associés au rôle crucial de l'environnement physique et socioculturel » (1994). La prise en compte du contexte est une fois encore, mise en avant. L'approche graduelle de Karmiloff-Smith permet donc de mieux appréhender la dimension métaphonologique, qui reste un élément important de notre sujet à traiter. C'est ce qu'ont fait J.E Gombert (1990 : 242-249) et H. Romian, (2001 : 198) puisqu'ils appliquent l'approche de Karmiloff-Smith au domaine phonologique.

En ce qui concerne la dimension phonologique, les nouveaux programmes de collège préconisent que les apprenants réalisent qu'il existe des invariances phonémiques permettant de mieux appréhender la langue orale, mais aussi des syllabes fortes et des syllabes faibles, une intonation montante ou descendante permettant de véhiculer le message voulu. Le but étant de rendre le discours des apprenants le plus fluide et le plus intelligible possible, comme nous le

montre la citation suivante, provenant elle aussi du Bulletin Officiel de novembre 2015 concernant le cycle 4 :

- *« Prendre conscience des régularités de la langue orale.*
- *Prendre conscience des variations phoniques et phonologiques dans les usages d'une même langue.*
- *Viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale : ne pas viser « l'accent natif » »*

Les activités ludiques proposées permettent aux apprenants de s'entraîner à échanger et à être intelligibles d'un point de vue phonologique. Ils peuvent au travers d'un jeu de mémoire, mettre en pratique le lexique vu en classe.

Rappelons que le CARAP (le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) propose des pistes d'exploitation pour l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue, comme par exemple, l' « Eveil aux langues, [l'] Intercompréhension entre les langues parentes, [la] Didactique intégrée, [et les] Approches interculturelles ». Ces activités « incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Nous nous sommes intéressés à l'intercompréhension dans le contexte plurilingue dans lequel nous sommes à La Réunion.

Comme nous l'avons vu, « l'intercompréhension entre les langues parentes » fait référence à « un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille. » L'objectif est donc de mettre en relation deux langues qui ont des similitudes, d'ordre linguistique par exemple, et de montrer les aspects bénéfiques de cette ressemblance. J'ai donc décidé de faire des parallèles, entre la linguistique du créole et de l'anglais et plus précisément au travers de comparaisons entre la phonologie du créole, connue et utilisée par les apprenants, et celle de l'anglais. Ainsi, l'intercompréhension permettrait de faire des liens entre ces langues et de constater les avantages de ces passages d'une langue à l'autre. Par conséquent, grâce aux ressemblances, on va favoriser l'accès aux sons étrangers, tant en réception orale et interaction orale, essentiels à ma séquence et à ma tâche finale.

Le portfolio Européen des Langues met en avant, comme nous l'avons étudié au chapitre deux, les savoirs, les savoir-faire et savoir-être pour les êtres plurilingues et le Conseil de l'Europe se penche lui sur le plurilinguisme et ses avantages.

Ces éléments phonologiques et contextuels suivent un certain processus de mémorisation. Selon Lieury (2012 : 76), les chercheurs sont au moins d'accord sur le fait qu'il y aurait « des interactions, des va-et-vient entre les deux mémoires [la mémoire de travail et la mémoire à long terme] en permanence. ». Ainsi, « les mots et les images » commenceraient par « être fabriqués dans la mémoire à long terme » et iraient « dans la mémoire à court terme pour être organisés ensemble » et retourneraient « en mémoire à long terme pour y être enregistrés ».

Il existe différentes étapes du processus de mémorisation. Ainsi, Trocmé-Frabre (1992 : 74) parle de l'encodage, du stockage, du rappel et de la reconnaissance, comme des étapes, « intimement liés au processus de l'apprentissage. »

Selon Rolland (2011 : 81), l'encodage désigne « la modification des informations sensorielles en représentations mentales, véritables entrées de notre mémoire. » Ainsi, les gestes ou la kinesthésie utilisée dans ma séquence sont des informations sensorielles (la kinesthésie relève du domaine du ressenti qui comprend l'émotionnel et l'affect avec la mémoire dite épisodique ou affective) qui se transforment en représentations mentales avant de se stocker dans la mémoire à long terme. Toujours selon Y. Rolland (2011), la durée de l'exposition joue un rôle important. C'est pourquoi je mets en place différentes activités ludiques permettant de reprendre le lexique vu en classe avec la bonne prononciation, le bon rythme et la bonne intonation. Dès que l'information mnésique est encodée et consolidée, elle est disponible en mémoire permanente.

Le dernier stade est celui de la récupération qui est possible « grâce à des clés d'accès que sont les indices directs ou indirects (questions explicites, contexte général » (Rolland, 2011 : 81).

L'environnement contribue au processus de mémorisation en ce qui concerne la perception, l'attention et même la motivation. Le rôle de l'environnement est donc variable et significatif.

Ces principes sont également présents dans le modèle discursif de Levelt (1989-1993), qui explique le passage de l'*input* à l'*output*. L'*input* est « un processus d'encodage phonologique, lexical et grammatical » et l'*output* « un processus de décodage grammatical, lexical et phonologique ». Un processus phonétique sonore doit être mis en place pour amener l'apprenant à une représentation relative aux sons, à l'accent et à la quantité de syllabes.

3. Perception et cognition phonologique

Il est important de « faciliter les représentations phonologiques de l'apprenant en intégrant des repères phonologiques connus pour faciliter la cognition générale et le processus de mémorisation phonologique des éléments linguistiques nouveaux » (Rolland, 2011 : 82). En effet, partir de repères phonologiques connus, provenant de la langue initiale de l'apprenant par exemple, lui permettrait de partir du connu, les sons de sa langue initiale, pour aller vers l'inconnu, les sons différents de la langue cible, mais également de partir d'une perception phonologique correcte, puisqu'issue de sa linguistique initiale, pour se rapprocher au maximum de la linguistique de la langue cible.

La Dénativisation suit la Nativisation, elles, se complètent et ont une place prépondérante dans le processus de mémorisation. Une fois les similitudes entre le créole et l'anglais travaillées, en d'autres termes, le processus de Nativisation est en place et l'apprenant se base sur son système linguistique pour mieux prononcer dans la L3. Celui-ci peut s'adapter à la langue cible en travaillant sur les différences entre celle-ci et le créole, le processus de Dénativisation se met donc en place.

Selon Tulving (1983, explicité par Van der Linden, 1991 : 12) il serait plus facile d'accéder à un souvenir si les conditions contextuelles de sa récupération sont similaires aux conditions contextuelles de sa constitution, mise en mémoire ou encodage. Les conditions de récupération lors de la tâche finale est la même que les conditions contextuelles de sa constitution ce qui permet une meilleure récupération du lexique vu en classe.

Selon Randall (2007 : 27), la mémoire de travail serait d'obédience psychologique connexionniste et relèverait de simples concepts d'apprentissage associatifs. Ce type de mémoire a pour intérêt de se focaliser sur la phonologie et semble être au centre même du processus langagier. Les concepts d'apprentissage associatif permettent une meilleure mémorisation des éléments phonologiques de la langue cible. Ceci me pousse donc à mettre en place des comparaisons phonologiques entre la langue initiale et la langue cible. L'auteur explique que la reproduction et l'apprentissage associatif permettraient à la mémoire de travail de transférer les données vers la mémoire à long terme (Randall, 2007 : 134). Les enseignants doivent donc permettre aux apprenants de rendre le processus d'apprentissage automatique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les reproductions faites par les apprenants lors de ma séquence devraient les pousser à retenir le fonctionnement du rythme et de l'intonation en anglais.

L'alternance codique de Causa (1996), ou « *code switching* », est le passage de la langue cible à la langue maternelle afin « de faciliter l'apprentissage » et ainsi « créer et maintenir l'interaction ». Le *code switching* est donc une stratégie d'apprentissage pertinente. Ainsi, les comparaisons ponctuelles entre les sons du créole réunionnais et ceux de l'anglais peuvent faciliter l'apprentissage de l'anglais. De plus, l'alternance codique est aussi une « source de motivation » puisqu'elle fait appel à l'affect et au passage de la langue initiale à la langue cible.

Ainsi, selon M. Randall (2007 : 92), les sons seraient gérés par la mémoire échoïque. Cette mémoire est influencée par la mémoire à long terme, qui elle-même influence la mémoire de travail. Cette mémoire de travail est elle-même influencée par la mémoire sémantique, qui inclut la phonologie, et par la mémoire épisodique, qui inclut l'affect. L'affect est donc un élément capital à prendre en compte.

Le cerveau reptilien serait très attaché aux habitudes et se chargerait de nos automatismes. Le néocortex traiterait les données reçues par les organes sensoriels, les images mentales et nos mémoires diverses, afin de transmettre les réactions cérébrales en langage verbal. Le cerveau limbique, quant à lui, nous permettrait de jouir d'une plus grande liberté de décision. Ce cerveau mammifère aussi appelé cerveau « de l'affectivité » par Laborit (1964), joue un rôle primordial dans le comportement émotionnel et la mémoire, il est vital pour notre mémoire affective à court terme.

Il est donc nécessaire pour l'enseignant de comprendre ces différents types de mémoires afin de mettre en place des stratégies qui pousseraient les apprenants à retenir sur le long terme. La place de la mémoire est néanmoins primordiale : il faut « rendre l'apprentissage d'une langue étrangère automatique » selon Randall (2007) et ce au travers d'images et d'affichettes. Le visuel joue lui aussi un rôle important.

Le système visuel est lui aussi important et impliquerait, selon l'auteur, « la catégorisation, la mémorisation et l'attention ». Je rejoins l'auteur quand il stipule que « le non verbal, les gestes, les mimiques, les mouvements de lèvres, d'yeux et de tête de l'interlocuteur, de même que les affichettes, les illustrations ou symboles visuels vont contextualiser l'apport phonologique » (Rolland, 2011 : 96). A mon sens, plus les canaux sensoriels sont sollicités, plus on a de chance de captiver l'apprenant et plus la probabilité de toucher son canal sensoriel principal est fort et la mémorisation se fait par conséquent plus facilement.

Outre cela, ceci donnerait une « dimension ludique et émotionnelle à l'apprentissage qui [serait] mieux vécu et ainsi plus efficace. » Liberman a, lui-même, développé une théorie qui porte sur

les gestes phonétiques, créditée par Halle et basée sur l'importance des traits visuels comme le mouvement des lèvres. Selon la théorie motrice développée par Liberman, les gestes articulatoires sont des éléments de bases dont se composent les phonèmes, tout comme l'objet de la perception de la parole. Les gestes articulatoires sont produits de manière consciente par le locuteur et sont perçus comme des commandes qui provoquent des effets acoustiques concrets :

« *Phonetic information is perceived in a biologically distinct system, a 'module' specialized to detect the intended gestures of the speaker that are the basis for phonetic categories.* » (Liberman, 1985 : 1).

Flavell (1981) explique également que le visuel et la kinesthésie restaient les meilleures façons d'apprendre. Ce sont donc des stratégies développées tout au long de ma séquence. En effet, l'utilisation de la gestuelle et du visuel, au travers de l'articulation des sons et de la projection d'images, sont des éléments clés que j'exploite lors de ma séquence.

Le Multisensoriel ou l'utilisation des sens permettrait aux apprenants d'être plus actifs et de mieux mémoriser. La kinesthésie fait partie de la multisensorialité, intègre l'émotionnel, il s'agit de la création d'une gestuelle didactique tout comme l'a fait Souleine S. (2018). Ce dernier met en avant l'importance des mouvements du corps dans l'apprentissage d'une langue.

L'affect et le cerveau limbique peuvent eux aussi influencer la motivation de l'apprenant afin de le diriger vers la réussite dans son apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'affect joue un rôle important dans le comportement émotionnel de l'apprenant. Il agit ainsi sur sa motivation et sur l'engouement de l'apprenant et l'effort qu'il fera afin de réaliser une tâche au mieux. Le cerveau limbique est quant à lui vital pour la mémoire affective à court terme.

Selon Goleman (1997), l'émotion a plus d'impact sur l'action que l'intellect. Ainsi, le quotient émotionnel serait supérieur au quotient intellectuel puisque les impulsions émotionnelles provoqueraient l'action, plus que ne le ferait le raisonnement :

« Chaque émotion génère un empressement distinct à agir » (Goleman, 1997).

L'affectivité joue un rôle important chez l'enfant, comme le font son égo et son identité, qui se construisent petit à petit depuis la partie limbique de son cerveau, qui est le centre des émotions, où a lieu indirectement ce qui relève de l'action et du raisonnement. La notion d'intelligence émotionnelle est ici primordiale et doit être mise en avant par l'enseignement afin que l'enfant

développe des capacités émotionnelles utiles à son développement psycho-affectif et une intelligence interpersonnelle, utile à sa réussite à venir. (Goleman, 1997)

Je peux toucher l'affect des apprenants en faisant référence à leur langue et culture initiales et en leur faisant parler de leur île et de leur culture lors de la tâche actionnelle. Ils sont ainsi plus motivés face à l'apprentissage de la L3 (l'anglais). Je fais ici appel à la motivation et à la mémorisation des apprenants.

L'objectif est donc de montrer que la prise en compte de la langue initiale des apprenants (en passant par les comparaisons phonologiques entre la L1 et L3 et par l'affect) permet une meilleure production orale, et l'utilisation de la gestuelle une meilleure mémorisation.

Pour ce faire, les apprenants sont de nouveau évalués à la fin de la séquence au travers du test final. A nouveau, j'ai pris le soin de les filmer lors du test diagnostique de départ et lors du test final afin de voir s'il y a une progression quant à l'intelligibilité des apprenants.

Le but de la vidéo est de tenter de montrer que les apprenants articulent (mouvements des lèvres) et prononcent mieux les sons anglais et qu'ils maîtrisent mieux le rythme et l'intonation suite à la séquence proposée.

A mi-chemin, les apprenants sont filmés lors de leur interaction orale et utilisent la gestuelle vue en classe (dans ce processus de mémorisation).

Au test final, les apprenants conversent, mais cette fois sans la gestuelle pratiquée en classe. Les apprenants atteignent un degré d'autonomie plus important.

Ce que j'évalue, c'est bien l'intelligibilité des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à se faire comprendre à l'oral. C'est en ce sens que les critères d'évaluations ont été mis en place. La séquence elle-même est basée sur cette logique ce qui signifie que mon objectif est d'apporter une référence phonologique aux apprenants pour qu'ils se rapprochent d'une accommodation phonologique de l'anglais et non de leur faire atteindre obligatoirement la perfection des normes RP (*Received Pronunciation*). Les différentes variations de la langue anglaise sont donc prises en compte.

Le sondage et le questionnaire donnés au départ sont de nouveau distribués aux apprenants afin de tenter de constater, ou non, une évolution du rapport des apprenants au créole réunionnais et des résultats de leur auto-évaluation concernant leur savoir-faire et leurs savoirs en anglais.

En suivant les lignes directives de la recherche qualitative, j'ai donc gardé 100 apprenants de ces différents collèges.

4. La séquence mise en pratique en classe

Nous allons tout d'abord expliciter la fiche d'objectifs de la séquence (**Annexe 4**).

Les apprenants sélectionnés sont en 5^e, ils ont le niveau A1 voire A2. Leur niveau a été évalué par une native Katharine Stockermans, une assistante britannique de l'académie, et moi-même, lors du test diagnostique de départ.

Le thème culturel de ma séquence est la rencontre avec d'autres cultures.

Les supports utilisés sont des documents iconographiques, audio-visuels (une vidéo authentique provenant du site Viator et un document audio de l'anglais.re), des flashcards et des cartes.

Les Micro-tâches ou tâches intermédiaires sont les suivantes :

- découvrir les activités de Londres et les monuments
- apprendre les directions / savoir se déplacer sur une carte
- activité ludique que j'ai surnommée « *random game* » : prendre une carte au hasard et donner le nom de l'activité
- activité ludique que j'ai surnommée « *memory game* » : savoir se poser des questions sur les activités possibles à Londres et y répondre en retrouvant les deux cartes similaires dans le jeu.
- activité en binôme : 2 friends speaks about their favourite country and the activities we can do there, « deux amis parlent de leur pays préféré et des activités qu'on peut y faire ».

Lors de la tâche finale, les apprenants sont en « en binôme » et parlent des activités qu'on peut faire à Londres et chez soi à La Réunion : *2 friends speak about their favourite country and the activities we can do there.*

Le résultat identifiable est d'être capable de présenter une ville et ses activités touristiques.

En d'autres termes, deux amis parlent de leurs prochaines vacances :

- A veut partir en Angleterre à Londres
- B lui demande ce qu'il peut y faire et A lui donne les activités à faire à Londres

- A demande à B ce qu'il veut faire pendant ses vacances
- B dit qu'il reste à La Réunion donc A lui demande ce qu'il peut faire à La Réunion pendant ses vacances
- B parle donc des activités qu'il peut faire à la Réunion

Différentes compétences générales et individuelles du CECRL sont utilisées par les apprenants lors de cette séquence d'apprentissage expérimentale, les voici :

- savoir mobiliser ses connaissances culturelles, telles que le fait d'être ouverts sur le monde,
- être ouverts à d'autres cultures et avoir une perception, une représentation positive de sa propre langue et culture, ainsi que de la langue cible,
- avoir un intérêt pour la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue, acceptation positive de son plurilinguisme,

Différentes aptitudes sont nécessaires afin de mener à bien la tâche finale et les tâches intermédiaires :

- savoir se demander si le créole sert à apprendre l'anglais,
- savoir constater les ressemblances et les différences entre le créole et l'anglais,
- savoir que les ressemblances entre les langues aident à apprendre une nouvelle langue,
- noter qu'il existe plusieurs accents et également des emprunts d'une langue à l'autre,
- prendre appui sur les ressemblances entre le créole et l'anglais afin de progresser en anglais à l'oral.

L'apprenant doit avoir une certaine attitude ou un certain savoir-être lors de l'apprentissage d'une langue étrangère :

- être attentif,
- respecter le tour de parole,
- avoir de l'intérêt pour les langues de l'école,
- avoir le désir d'apprendre des langues,
- avoir de l'intérêt pour l'étude de la langue cible.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, le lexique étudié est celui des activités et des monuments de Londres et de la Réunion :

Drive around the city , Visit in a taxi/cab, Visit monuments –the Palace ,Check out castles ,See rocks (mok) (Stonehenge) ,Go to restaurants , Listen to music , Play the guitar (malbar) , Drink coffee or tea , See the changing of the guards , Go shopping , See Big Ben & London Tower Bridge , Walk across Abbey Road et Crossing the island ; nature ; Reunion island ; Beautiful village ; south ; Hiking, mountain-lover, waterfall ; Grand galet, plaine des sables, langevin piton des neiges, cilaos, mafate ; A cosy wooden chalet ; West and east costs ; Climbing up ; Solitude ; go paragliding, see the volcano, visit a village, look at the mountains, go into the forest, go to the beach.

Mais également le lexique pour se déplacer:

go straight away; turn left; turn (taleur) right; walk across the bridge.

Les énoncés sont les suivants :

- Énoncés rebrassés :

What can we do in London/ in Reunion Island? We can..., Can I visit ... ? can we...?

- Énoncés nouveaux:

We can..., cannot we? What do you want to do? I want to ...

La grammaire vue en classe est étudiée en contexte et est la suivante:

- exprimer la possibilité avec ‘can’,
- dire ce que l’on veut faire avec ‘want to’
- ce que l’on voudrait faire avec ‘would like to’.

Certains points de grammaire font partie d’un rebrassage:

- construction d’une question, l’expression de la possibilité avec ‘Can’
- d’autres de reconnaissance passive telle que l’expression du souhait avec ‘wish’.

Les points phonologiques sont les suivants :

- l'intonation montante et descendante des questions,
- les accents de mots (des mots de 2 syllabes et plus),
- prononciation des mots nouveaux,
- articulation des voyelles, diphtongues, triphthongues,
- perception et pratique du rythme (accents de mots).

Les erreurs fréquentes sont les suivantes : /h/ ; /r/ ; les plosives /p/ /t/ /k/ ; /ei/ ; /ai/ ; la prononciation du [th], des phonèmes longs et courts, du shwa ; la prononciation du [s] du pluriel.

Les apprenants découvrent également le rapport oral / écrit et l'orthographe des mots, tels que le passage à l'écrit des sons suivants :

- / **ai** /
- Même sonorité que les mots français « aïe » et « ail » ou le mot créole « fay »
- Possibilité d'orthographe avec le son / **ai** /
 - i + consonne + e ex : ice / glide
 - i + 2 consonnes ou 1 consonne + voyelle autre que i ex : island / hiking
 - igh (light)
 - ie (lie)
 - eigh (height)
 - y (Eye, buy, shy) sauf pour les suffixes (-ly => lovely / /)

- / **ɪ** /
- Sonorité proche du « i » de « gigne » et du « è » de « brèd ».
- Possibilités d'orthographe avec le son / **ɪ** /
 - i + 2 consonnes similaires ex : village
 - i + 3 consonnes qui se suivent ex :
westminster
- /i:/ et / **ɪ** /
- La prononciation du « i » long est différente de celle du « i » court et une prononciation incorrecte peut modifier le sens du message que l'on veut faire passer

De même pour le « a » long et le « a » court

- / **a:** /
- Même sonorité que le « a » long du mot créole « malbar »
- Possibilité de graphie :
 - ar ex : guards
- / **æ** /
- Même sonorité que dans le mot créole « kaz »
- Possibilité de graphie :
 - a + consonne ex : cab

- / **eɪ** /
- Même sonorité que le son /ei/ de « zorey »
- Possibilité d'orthographe avec le son / **eɪ** /
 - a + 1 consonne + e muet ex : plate
 - a + 2 consonnes ou 1 consonne + une autre voyelle que le e muet ex : nature, volcano
 - ay (play, stay)

- / **ɔː** /
- Même sonorité que le son / **ɔː** / de « pokor »
- Aussi appelé o long
- Les graphies les plus courantes sont :
 - aw (*law*)
 - augh (*daughter*)
 - or (*born*)
 - oar, ough, a+l

- /h/ pronounce it ex : *hello, hiking*
- Aspiré et toujours prononcé sauf les mots suivants et leurs dérivés:
 - *Hour*
 - *Honour*
 - *Heir*
- Egalement prononcé avec l'orthographe [wh] dans [who] = / /
- Le [h] ne se prononce jamais dans les groupes de mots suivants : [ch], [gh], [rh], [sh]
- Sauf pour les mots composés : tophat

- / θ / et / ð /
- Ces sons n'existent pas en français, ni en créole
- Graphie : [th]

- / r /
- Le [r] anglais se prononce avec la pointe de la langue appuyée sur le palais
- Graphies possibles : [r], [rr], [wr] ou [rh]

- / ə /
- Le son le plus utilisé de la langue anglaise
- Présents dans toutes les voyelles monosyllabiques lorsqu'elles ne sont pas accentuées dans un groupe de mots
- Souvent en première et/ou dernière syllabe dans un mot polysyllabique
- Ex : *Windsor, London, Buckingham, Westminster*

La compétence sociolinguistique met en avant l'accent britannique et le langage courant ainsi que la politesse (demander poliment quelque chose et répondre).

La compétence pragmatique mise en lumière ici est :

- discursive : structurer la question et adapter le discours aux activités ludiques
- fonctionnelle : savoir présenter une ville et ses activités ainsi que ses monuments, présenter son pays/son île et répondre à des questions à ce sujet.
- schématique : questionner et répondre à tour de rôle .

Les activités langagières dominantes sont la compréhension/réception orale, la production orale en continu et surtout l'interaction orale.

Ainsi, les stratégies cognitives de compréhension/réception orale sont :

- Première écoute :
- Identifier le type de documents (conversation, reportage, extrait de film, ...)
- Utiliser les indices visuels et sonores (images/ bruits) : WHERE ? and WHEN ? afin de déduire le lieu, la date voire le sujet
- Relever les bruits que vous entendez : WHERE ? pour donner le lieu où se déroule l'action
- Relever le nombre de voix que vous entendez : WHO ?
 - *A boy? a girl? a man? a woman?*
 - Donner leur prénom / nom
 - Donner leur âge
- Déduire les sentiments des personnages grâce au ton et à l'intonation
 - Ex : la colère, surprise ...
- Relever le sujet principal
 - En vous aidant des mots transparents / mots clés / répétitions
- Deuxième écoute et troisième écoute :
- Relever les chiffres
 - Dire à quoi ils font référence
- Relever les mots de la même famille
 - Pour retrouver le thème principal
- Repérer les questions et anticiper les réponses
- Déterminer qui dit quoi ?
- Classer les idées de chaque personnage

- Comprendre les mots inconnus
 - En s'aidant des ressemblances avec le français
 - en décomposant le mot
 - en s'aidant du contexte
- Résumer en français voire en anglais

Les stratégies cognitives de production orale en continu et d'interaction orale sont :

- Note les mots anglais en rapport avec le sujet
- Entraîne-toi à faire des phrases avec tes mots
- Reproduis des mots en imitant la prononciation
- Reproduis des phrases en imitant l'intonation
- Utilise des synonymes, des contraires ou des périphrases pour compenser les mots qui te manquent
- Parle à partir de tes notes :
 - Choisis ce que tu vas prendre en notes
 - Choisis ce que tu vas garder :
 - des mots clés
 - des transcriptions phonétiques
 - des gestes
- Appuie-toi sur tes notes pour parler
- Fais attention à la prononciation
- Marque l'accent de mot
- Réduis les voyelles des syllabes accentuées
- Marque l'intonation

Stratégies cognitives d'écoute/réception orale :

- Suis les règles de politesse;
- Prend une position d'écoute;
- Base toi sur le type de discours et le contexte d'apprentissage;
- Active tes connaissances antérieures pour inférer le sens d'un message;
- Dégage les idées importantes;
- Interprète le langage non verbal;
- Traite l'information;
- Vérifie ta compréhension en questionnant;
- Reformule avec tes mots;
- Réagis au message;
- Autoévalue l'efficacité de tes habiletés d'écoute.

Stratégies cognitives de prise de parole en continu:

- Cible l'intention du message;
- Établis et soutiens le contact;
- Parle avec respect;
- Utilise une posture et des gestes appropriés;
- Contrôle ta voix (intonation et débit);
- Emploie des mots précis;
- Appuie ton message;
- Clarifie ton message;
- Donne ton opinion et exprime tes sentiments;
- Communique un message dans tes propres mots;
- Justifie une réponse;
- Prépare une présentation;
- Répète ta présentation;
- Autoévalue l'efficacité de tes habiletés de prise de parole.

Stratégies cognitives de réception orale et d'interaction orale :

- savoir distinguer les syllabes accentuées des syllabes non accentuées,
- savoir prononcer correctement les sons anglais,
- discriminer les différents sons de la langue cible,
- savoir reconnaître les diphtongues et les triphthongues,
- savoir quand la voix monte ou descend, reconnaître le *fall rise*
- savoir que chaque langue a sa propre prononciation,
- mémoriser les différents éléments phonologiques ainsi que la gestuelle correspondante.

5. Les différentes séances :

Nous allons expliciter les objectifs, séance par séance.

5.1. Séance 1 :

Nous allons expliciter la fiche d'objectifs de la séance 1 (**Annexe 5**).

5.1.1. Objectifs

Le thème est Londres. La situation est donnée par les activités mises en œuvre en classe.

Le support est une vidéo authentique de Londres provenant du site Viator.

Les tâches intermédiaires et communicatives permettent de :

- découvrir les activités de Londres et les monuments

Le résultat identifiable est de retrouver les activités touristiques de Londres.

Les compétences générales et personnelles demandées à l'apprenant et plus précisément ses connaissances culturelles sont d'être capables de recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres. Les aptitudes générales sont de comprendre les consignes et les attitudes d'être attentif, d'être motivé.

D'un point de vue pragmatique, l'apprenant doit savoir présenter des activités et répondre à des questions. Je m'inspire ici du CECRL, du portfolio et du Carap.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, le lexique étudié est celui des activités de Londres :

Drive around the city, Visit in a taxi/cab, the Palace ,Check out castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards.

En reconnaissance passive, nous avons: *cruise around, Go shopping* et en rebrassage: *Go to restaurants, Listen to music, Visit monuments, city, taxi.*

La grammaire vue en classe est la suivante : la forme infinitive (To + BV) afin de citer les énoncés entendus dans la vidéo ainsi que leurs connaissances de Londres.

En ce qui concerne la compétence phonologique, les apprenants travaillent sur la prononciation des [a] longs et courts avec ces consignes précises :

LOOK AT ME and *LISTEN, LISTEN AND COMPARE, ARTICULATE AND MIME, LISTEN AND REPEAT.* (Les apprenants découvrent l'articulation des phonèmes, il y a imitation de l'enseignant par les apprenants ainsi que des comparaisons créole et anglais)

- *cab=Palace=castle=abbey= [kaz] ; the guitar = guards = [malbar] ; coffee=tea=[békali] ; Abbey = gigne*

Selon les nouveaux programmes « *les élèves sont amenés à passer d'un langage à un autre* », c'est ce qu'ils font ici en passant du créole à l'anglais d'un point de vue phonologique. L'apprenant reconstruit son système linguistique ou son monde interne afin de s'adapter aux données externes de l'anglais, ils tendent donc vers une accommodation de l'anglais. Causa (1996) met en avant l'importance de « la mise en place progressive d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) », chose que je tâche de mettre en place ici.

Au niveau sociolinguistique, on a des marqueurs de politesse, telles que « *cheerio* » et « *hi* », le niveau de langue standard est utilisé et les guides touristiques de la vidéo ont un accent américain.

En ce qui concerne la compétence pragmatique, discursive, les apprenants doivent structurer une question et adapter son discours alors qu'en fonctionnelle, ils doivent exprimer la possibilité, et en schématique, questionner et répondre à tour de rôle.

Les stratégies sont les suivantes : décrire une image, comprendre une consigne, mais également demander de l'aide.

Les deux principales activités langagières de la séance sont la compréhension orale et la production orale en continu pour la mise en commun.

5.1.2. Déroulé de la séance 1

- Pour commencer la séance, je propose un document iconographique (**Annexe 6**) lors de l'anticipation où les apprenants lèvent les barrières du lexique et utilisent leurs connaissances culturelles pour deviner de quelle ville on va parler.
- Ils émettent donc des hypothèses concernant le sujet de la séquence, le lieu, de qui on va parler.
- Ils visionnent le début de la vidéo et lors de la vérification des hypothèses, les apprenants réécoutent le début de la vidéo et tapent des mains lorsqu'ils entendent le lieu, en d'autres termes, Londres (*London*).
- Lors du visionnage sans le son, les apprenants relèvent le vocabulaire susceptible d'être présent dans la vidéo. Et la question est:

What are the activities we can do in London?

Lors d'arrêts sur image, les apprenants donnent les activités que l'on voit :

give the activities you saw.

Suite à leurs réponses, on travaille sur la prononciation :

Look at me and listen, (articulation des phonèmes par l'enseignant, imitation de l'enseignant par les apprenants ; comparaison créole et anglais)

- *listen and compare* : *cab=Palace=castle=abbey*= [kaz] ; *the guitar* = *guards* = [malbar] ; *coffee=tea=abbey*=[békali]
- Pendant la réflexion sur la langue, on travaille la prononciation grâce aux comparaisons des sons du créole et de l'anglais : malbar = *guitar* /*car* ; *Coffee= tea*= békali. On note qu'il existe des sons longs et des sons courts.

- Les apprenants prennent des notes concernant les comparaisons et les activités. Lors du bilan, en fin de séance, le résultat identifiable est donc le rappel des activités de Londres ainsi que les différences entre les sons longs ainsi que les sons courts et les comparaisons.

5.2 Séance 2

Nous allons expliciter la fiche d'objectifs de la séance 2 (**Annexe 6**).

5.2.1 Objectifs

Les compétences générales et personnelles demandées à l'apprenant sont les mêmes que pour la séance une. De plus, l'apprenant doit être capable de comprendre un document oral d'un point de vue pragmatique, discursive (structurer la question et adapter le discours), fonctionnel (exprimer la possibilité), et schématique (questionner et répondre à tour de rôle).

Au niveau linguistique et sociolinguistique, le lexique, les énoncés, la grammaire ainsi que les marqueurs de politesse, le niveau de langue et l'accent sont les mêmes puisque l'on continue la mise en commun de la vidéo authentique.

Les stratégies sont de reconnaître un schéma intonatif et l'accent de mot, et l'apprenant doit savoir relever les éléments de l'écoute et les citer en respectant la prononciation.

5.2.2 Déroulé de la séance

- Pour la séance deux, nous récapitulons ce qui a été fait lors de la séance une, les apprenants continuent la compréhension/réception orale (part 2) et écoutent globalement la vidéo
- (*Global listening = to understand the main idea*) pour comprendre l'idée principale. Les apprenants suivent les stratégies de compréhension/réception orale (citées plus haut et données au travers des questions de l'activité de compréhension orale).

Trois activités (**Annexes 7, 8 et 9**) ont été données suivant le groupe auquel ils appartiennent, groupe qui a été défini en début d'année suite au test diagnostique donné pour évaluer leur compétence en anglais lors de l'écoute. Ils repèrent donc le type de document, la nature, le lieu, le nombre de voix, qui parle(nt), leur(s) émotion(s) et le thème ou le sujet principal du document.

- Puis ils regardent la vidéo une deuxième fois et cochent ce qu'ils entendent
(*Then Watch the video twice and tick when you hear some elements from the bingo.*)

Lors de la mise en commun les apprenants donnent les éléments qu'ils ont entendus et cochés. (*give us the elements you ticked.*) Je vérifie si la classe confirme la réponse et si ce n'est pas le cas, un apprenant donne son aide pour la réponse. (*Do you all agree? Who can you help?*)

- Lors de la réécoute, les apprenants tapent des mains lorsqu'ils entendent un des mots cochés sur leur compréhension orale (part 3) (*listen and clap when you hear an element from the bingo*).
- Les apprenants résument ce qu'ils ont compris en français puis en anglais.
- Une fois la mise en commun terminée, on fait le point sur la prononciation de chaque mot nouveau en suivant différentes étapes :
 - *Look and listen* : l'apprenant est en phase de réception, il doit être attentif et ouvert.
 - *Listen and compare* : l'enseignante compare les sons de l'anglais à ceux du créole, leur langue initiale. Je pars de ce que l'apprenant connaît (la prononciation de son monde interne) afin d'aller vers l'inconnu, (la prononciation des sons de la langue anglaise, son monde externe). Par exemple : *cab=Palace=castle=abbey* = [kaz] ; *the guitar* = *guards* = [malbar] ; *coffee=tea=abbey*=[békali]
 - *Listen and mime* : l'enseignante claque des mains sur le rythme. Par exemple : *Palace Oo, Castle Oo, Music Oo, Coffee Oo*
Le O représente les syllabes accentuées et le o, les syllabes non accentuées.
 - *articulate and mime*: les apprenants doivent suivre le mouvement des lèvres de leur enseignante et l'imiter tout en mimant le geste de l'enseignante. La kinesthésie est ici à l'œuvre et aide à la mémorisation et à la réalisation du son.
 - *Listen and repeat* : l'apprenant reproduit maintenant le son, une fois qu'il l'a bien assimilé.

- Lors du résultat identifiable, l'apprenant doit être capable d'associer un son à un geste et de comparer le créole et l'anglais.
- Lors du bilan, on fait le point sur l'utilisation des gestes et des comparaisons entre l'anglais et le créole.

5.3 Séance 3

Nous allons ici expliciter la séance 3 (ANNEXE 11).

5.3.1 Objectifs

La tâche communicative est la suivante : participer à une activité de groupe où l'on se pose des questions et on y répond pour tenter de gagner.

Les compétences générales et personnelles demandées à l'apprenant sont les mêmes que pour les séances précédentes, excepté l'aptitude à s'intégrer à une activité de groupe. En ce qui concerne les attitudes à avoir, l'apprenant doit avoir envie de participer, demander de l'aide, respecter le groupe, avoir confiance en lui.

D'un point de vue pragmatique, l'apprenant doit savoir poser une question avec l'intonation correspondante et savoir y répondre tout en exprimant la possibilité de faire telle ou telle activité. Au niveau linguistique, l'apprenant va devoir construire une question avec le modal *can* qui est ici vu en rebrassage. En ce qui concerne le lexique, il est étudié comme suit :

*What can we do in London? We can see the guards (—▶) and play the guitar (o —▶)
we can drink tea (—▶) or coffee (O o) ; we can take the cab (O) ; we can walk across
Abbey Road (O o) ; we can visit the Palace (O o).*

En ce qui concerne la phonologie, on travaille sur la différence entre les sons longs et les sons courts :

malbar = guitar /car = /a:/ ; tea= békali= /i:/ et la différence entre /ɪ/ et /i:/ ; /æ/ et /ɑ:/

On travaille l'accentuation:

guitar oO ; coffee Oo ; Abbey oO ; Palace Oo,

et le schéma intonatif, pour les *Wh questions* ou questions ouvertes et leur intonation descendante.

Au niveau linguistique et sociolinguistique, l'orthographe, le rapport écrit oral, les marqueurs de politesse, le niveau de langue sont les mêmes puisque l'on travaille sur les éléments de la vidéo authentique.

En ce qui concerne l'accent, les variations sont acceptées tant que la prononciation est intelligible. De nouveaux énoncés sont mis en avant tels que:

what can we do in London? We can + BV. Le modal Can suivi de la Base Verbale est utilisé avec le lexique suivant : *take the cab, visit the Palace, visit castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards.*

Les stratégies sont :

- de reproduire les énoncés vus en classe,
- de reconnaître et produire un schéma intonatif et un accent de mot corrects et l'apprenant doit savoir réutiliser les éléments de l'écoute et les citer en respectant la prononciation.

5.3.2 Déroulé de la séance 3

- Pour la séance trois, lors du rappel, on réutilise le vocabulaire vu à la séance précédente, on travaille sur la prononciation avec des comparaisons des sons anglais aux sons créoles.

Par exemple : *the guitar = guards = malbar ; tea = coffee = békali*) et on utilise les gestes, un geste horizontal de la main droite vers la droite lorsqu'on prononce les sons longs [/ɑ:/ et /i:/] différents du a et du i court où les apprenants tapent des mains pour montrer qu'ils sont accentués, contrairement aux syllabes non accentuées où l'on claque des doigts.

- À l'aide d'une affiche avec un point d'interrogation (?), je demande à la classe de poser une question concernant les activités à faire à Londres : *ASK A QUESTION CONCERNING THE ACTIVITIES IN LONDON.* Je demande: *who can help? (if mistakes)*, qui peut aider s'il y a des erreurs. Lors de la question, je compare le schéma intonatif anglais ou schéma intonatif créole. (*Kosa la ariv a zot la ?*)

- Je sépare la classe en deux groupes A et B. Un groupe pose la question à ses camarades du groupe opposé et l'un des camarades y répond, puis le groupe classe répète l'énoncé correct avec la bonne prononciation, le bon rythme et la bonne intonation. Et ainsi de suite avec chaque mot de vocabulaire.

- Group A asks the question on the activities we can do in London and REACT (crouch down and move your hand as the intonation of the question does) then give a card to a friend from the other group



- Group B consults to give the answer. Group A chooses one person from the group B to answer. Everyone should give at least one answer. (Articulate, pay attention to the pronunciation and intonation)

- Lors de la pause-sens, qui est ici une réflexion sur la langue au niveau phonologique, on a récapitulé l'activité et noté les éléments phonologiques et les mots créoles correspondant aux sons étudiés.

Let's recap this activity and write the elements down

J'ai utilisé l'affiche avec le point d'interrogation, en demandant qu'elle était la question: *what was the question?* et l'un des apprenants a répété la question : *What can we do in London?*

Je poursuis l'analyse :

- L'intonation est-elle montante ou descendante? (l'enseignant fais les gestes correspondant avec la main et le corps ( ou )
- La flèche descendante est notée en vert en dessous de la question
- L'enseignante demande à un apprenant de prendre une des affiches représentant les activités de Londres :

Take a card: what is it? make the sentence with the correct pronunciation and gesture.

L'apprenant doit faire une phrase pour expliciter l'affiche et utiliser la bonne prononciation et le bon geste.

- Quel est le son correspondant au /a:/ dans [*guitar*] en créole réunionnais ? L'apprenant répond [malbar].
- Même exercice pour les sons /i:/ de [békali] ; /ei/ de [zorey] et /æ/ de [kaz]

Toute la classe reprend chaque son et son geste, ou l'action correspondant(e).

- Lors de la trace écrite, les exemples concrets pour les sons /a:/ ; /æ/ ; /i:/ ; /ɪ/ et /ei/ sont notés au tableau. Les symboles phonétiques ainsi que les sons correspondants en créole sont notés en dessous du mot anglais ; le phonème anglais est souligné, de même pour le phonème créole.

Dans la partie phonologie de leur cahier, les apprenants notent pour chacun des 5 symboles vu en classe, les mots anglais étudiés, dans lesquels ces symboles sont présents, et le mot créole portant le même son que le mot anglais. Une image correspondant au son créole sera collée dans le cahier à côté du mot créole.

Cette partie phonologie leur permet de se référer aux sons créoles afin de bien prononcer les mots nouveaux, et aux symboles phonologiques afin de prononcer correctement les mots qu'ils chercheraient dans un dictionnaire et où la prononciation en phonétique serait donnée. Cela permettrait aussi de lister tous les mots portant le même son (anglais et créole) et de compléter cette liste tout au long de l'année.



Par exemple: /ɑ:/ = *car* = *guards* = *guitar* = [**malbar**] + image .

Cependant, dans le sud de l'île (à St-Joseph et au Tampon), la prononciation du /a:/ de malbar est prononcée comme le son de [pokor] et ne peut être utilisée comme exemple.

- A la fin de la séquence, l'alphabet phonétique des sons anglais et créoles est remis à l'apprenant. Cet alphabet lui permet de se référer aux sons créoles afin de mieux prononcer les mots nouveaux. (ANNEXE 28)

- Lors du bilan de la séance et du résultat identifiable, les apprenants résumant la séance et expliquent que l'on a travaillé sur la prononciation, c'est-à-dire, l'articulation, les imitations et les comparaisons des sons du créole et de l'anglais : **malbar** = *guitar* /*car/guards* ; *tea*= *Abbey*= **békali** ; *Palace*=*cab*=*castle*=**[kaz]** ; *play*= *take*=**[zorey]** + les images du son correspondant et le /i/ de *Big* ou *bridge* est différent du son /i/ dans **[in ti gigine]**.

5.4 Séance 4

Nous allons ici expliciter la séance 4 (ANNEXE 12).

5.4.1 Objectifs

En ce qui concerne les compétences générales et personnelles demandées à l'apprenant, il doit recueillir et mobiliser des connaissances culturelles, plus précisément des monuments de Londres. Il est attendu des apprenants qu'ils comprennent les consignes et soient actifs et attentifs.

Au niveau linguistique, l'apprenant va devoir repérer les différents monuments de Londres et adopter la bonne prononciation et le bon rythme. Au niveau lexical et phonologique, voici les éléments étudiés :

London Tower (**3**) bridge => /i/ de bridge est différent du /i/ de carry ; Tower of London ; *Winsor castle* => [caz] = /a:/ de malbar ; Big (click) Ben (clap) => Ben = /e/ de [brèdes] ; *London Eye* (**faire un 2 avec les doigts**)=> /ai/ de (**fay**) **2** ; St (click) Paul's (clap) Cathedral (click clap click) + un hochement de tête pour le th=> th est différent de s ou f ; Buckingham (clap click click) Palace (clap and click) ; Westminster (clap clap and click) Abbey (clap et click).

Le *clap* montre que la syllabe est accentuée et que l'apprenant doit taper des mains à ce moment-là. Le *click*, ou claquement de doigts (réalisé par les apprenants), montre que la syllabe est non accentuée. Le 2 réalisé par les apprenants montre qu'il y a une diphtongue et le 3 montre qu'il y a une triptongue, aussi appelé diphtongues + schwa. Le signe de la main à l'horizontal montre que la syllabe est composée d'un son long.

La compétence sociolinguistique est la même que pour les séances une et deux.

En ce qui concerne les stratégies, l'apprenant doit savoir relever le nom des monuments lors de l'écoute. L'activité langagière est donc la compréhension/réception orale mais également la production orale en continu pour la restitution du lexique. Il doit également reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot.

5.4.2 Déroulé de la séance 4

- Pour la séance 4, les apprenants ont un document audiovisuel à travailler. J'anticipe donc l'écoute avec une image des monuments de Londres (**ANNEXE 13**) et en mettant ainsi en avant le lexique et la phonologie afin de lever les barrières de la langue. Trois questions sont posées : *what ? where ? who ?*
- Lors de l'écoute globale, les apprenants essaient de se concentrer sur les différents monuments présents dans la vidéo. Ils doivent retrouver le nom des monuments avec la bonne prononciation et les numéroter. Pour les élèves en difficulté, de niveau A1, ils doivent uniquement retrouver le nom des monuments qui sont déjà dans l'ordre (du premier qu'ils ont entendu au dernier) (**ANNEXE 14**). Les apprenants d'un niveau intermédiaire, A1+, doivent les remettre dans l'ordre malgré deux intrus (**ANNEXE 15**). Et les élèves qui sont plus à l'aise, de niveau A2, ont plusieurs intrus (**ANNEXE 16**). La difficulté est de se baser sur ce qu'ils entendent et non sur ce qu'ils voient. Lors de l'écoute détaillée, ils ont dû noter ce qu'ils ont compris.
- On a ensuite procédé à la mise en commun du document.

5.5 Séance 5

Nous allons ici expliciter la séance 5 (**ANNEXE 17**).

5.5.1 Objectifs

En ce qui concerne les compétences générales et personnelles, l'apprenant doit être capable de jouer au jeu de mémoire et retrouver où se trouve la deuxième carte identique à la première retournée.

D'un point de vue pragmatique, l'apprenant doit adapter son discours à l'activité de mémorisation. Il doit savoir exprimer la possibilité de visiter un monument et citer les monuments à tour de rôle.

Au niveau linguistique, l'apprenant va devoir reprendre le lexique vu à la séance précédente et le manipuler lors d'une activité ludique, qui est le *memory game* (ou jeu de mémoire), en utilisant la bonne prononciation et le bon rythme.

En ce qui concerne les stratégies, l'apprenant doit savoir retenir le nom des monuments, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais.

5.5.2 Déroulé de la séance

Pour la séance 5, on travaille la phonologie lors du récapitulatif de la séance précédente.

- On fait le point sur la prononciation de chaque mot nouveau en suivant différentes étapes :

-*Look and listen* : l'apprenant est en phase de réception, il doit être attentif et ouvert.

-*Listen and compare* : l'enseignante compare les sons de l'anglais à ceux du créole, leur langue initiale. Je pars de ce que l'apprenant connaît (la prononciation de son monde interne) afin d'aller vers l'inconnu, (la prononciation des sons de la langue anglaise, son monde externe). Par exemple : la diphtongue de "Eye" est comparé au son /ai/ de [fay] en créole.

-*Listen and mime* : l'enseignante claque des mains sur le rythme. Par exemple : : *London* (O o) *Tower* (3) *bridge* (O) => /i/ de bridge est différent du /i/ de gigue; *Tower of London* (3 o O o); *Winsor* (O o) et *castle* (O o) => [caz] = /a:/ de malbar ; *Big* (o) *Ben* (O)

Le O représente les syllabes accentuées et le o, les syllabes non accentuées

-*articulate and mime*: les apprenants doivent suivre le mouvement des lèvres de leur enseignante et l'imiter tout en mimant le geste de l'enseignante. La kinesthésie est ici à l'œuvre et aide à la mémorisation et à la réalisation du son.

-*Listen and repeat* : l'apprenant reproduit maintenant le son, une fois qu'il l'a bien assimilé.

- Lors de la manipulation, les apprenants mettent en pratique le lexique, le rythme, la prononciation et le schéma intonatif en jouant au *Memory Game* ou jeu de mémoire. On a deux images du même monument à chaque fois, les cartes sont mélangées et leur face est cachée. L'apprenant pose les questions: *what can we do in London ?* Le prochain joueur tourne une carte et donne le nom du monument (*we can visit ...*) puis il tourne une 2nde carte (le 1^{er} joueur demande : *what is it ?*) le 2nd répond *it's ...* Et ainsi de suite.
- Les apprenants donnent le nom du monument avec la bonne prononciation et le rythme correspondant (en utilisant la gestuelle correspondante : *clap ; click ; make a 2 or a 3 with your fingers, etc*).
- A la fin du cours, les apprenants prennent des notes et associent l'image du monument aux symboles phonétiques, aux sons créoles, et aux symboles liés à l'accent de mot.
- Lors du bilan, un rappel est fait sur la prononciation des monuments.

5.6 Séance 6

Nous allons ici expliciter la séance 6 (**ANNEXE 18**).

5.6.1 Objectifs

En ce qui concerne les compétences générales, les apprenants doivent recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des activités de la Réunion.

D'un point de vue pragmatique, l'apprenant doit être capable d'adapter son discours afin de citer les activités de la Réunion, en exprimant la possibilité, et en se posant des questions et des réponses au sujet de la Réunion.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, le lexique étudié est celui des activités de La Réunion : *a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature.*

Go hiking/ go paragliding.

La grammaire vue en classe est la suivante : la forme infinitive (To + BV) afin de citer les énoncés entendus dans la vidéo ainsi que leurs connaissances de Londres.

En ce qui concerne la compétence phonologique, les apprenants travaillent sur la prononciation des diphtongues :

LOOK AT ME and *LISTEN, LISTEN AND COMPARE, ARTICULATE AND MIME, LISTEN AND REPEAT* (Les apprenants découvrent l'articulation des phonèmes, il y a imitation de l'enseignant par les apprenants ainsi que des comparaisons créole et anglais).

Par exemple : /ei/ = volcano= zorèy

En ce qui concerne les stratégies, l'apprenant doit savoir comprendre un document oral de l'anglais.re concernant La Réunion, retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais

5.6.2 Déroulé de la séance 6

- Pour commencer la séance, je propose un document iconographique (ANNEXE 19) lors de l'anticipation où les apprenants lèvent les barrières du lexique et utilisent leurs connaissances culturelles pour deviner de quelle ville on va parler. Ils émettent donc des hypothèses concernant le sujet de la séquence, le lieu, de qui on va parler.
- Ils écoutent le début du document audio et lors de la vérification des hypothèses, les apprenants réécoutent le début du document et tapent des mains lorsqu'ils entendent le lieu, en d'autres termes, La Réunion (*Reunion Island*).
- Une réflexion est proposée concernant les activités possibles à la Réunion. Les apprenants proposent donc tous les mots clés qui leur viennent en tête concernant le sujet. La prononciation est bien évidemment mise en avant.

Le même type de séance a été mise en place sur le thème de La Réunion et un véritable engouement a été constaté lors de la séquence. L'affect des apprenants a été au premier plan.

- Lors de l'écoute globale, les apprenants suivent les stratégies de compréhension/ réception orale et repèrent le type de document, la nature, le lieu, le nombre de voix, qui parle(nt), leur(s) émotion(s) et le thème ou le sujet principal du document. Les apprenants de niveau A1 doivent repérer le maximum d'éléments et si possible les classer. Ils notent les lieux de La Réunion qui sont cités et quelques mots clés en anglais.

Ceux d'un niveau intermédiaire ou A1+, notent quant à eux davantage de mots anglais et les classent.

Les apprenants les plus avancés, de niveau A2, ont un tableau à remplir où ils doivent noter le maximum d'activités faites par le randonneur pendant ces cinq jours de randonnée (Annexe 22). Ils résumant ensuite ce qu'ils ont compris en français et en anglais.

- Lors du bilan, les mots clés sont cités avec la bonne prononciation.

5.7 Séance 7

Nous allons expliciter la séance 7. (ANNEXE 23)

5.7.1 Objectifs de la séance

Les compétences générales et personnelles demandées à l'apprenant sont les mêmes que pour la séance précédente mais en ce qui concerne les aptitudes générales, l'apprenant doit être capable de se rappeler des activités en anglais.

D'un point de vue pragmatique, l'apprenant doit savoir poser une question avec l'intonation correspondante, savoir y répondre, et respecter les tours de parole en exprimant son désir de faire une activité plutôt qu'une autre.

Au niveau linguistique, l'apprenant va devoir construire une question avec *would to*.

Can est vu en rebrassage.

En ce qui concerne le lexique, il est étudié comme suit :

What would you like to do in Reunion Island? I would like to see the waterfalls (O o) and look at the mountains (2 o), I would like to visit a village (O o) and see the volcano (o 2 2) ; we can go to the beach (—→) or to the forest (O o); I would like to see nature (2 o) , go hiking (2 o) and go paragliding (O o 2 o).

En ce qui concerne la phonologie, on travaille sur la différence les diphtongues et sur l'accent de mots.

Et le schéma intonatif, pour les Wh questions ou questions ouvertes, leur intonation descendante.

5.7.2 Déroulé de la séance

- Pour la séance sept lors du rappel, on réutilise le vocabulaire vu à la séance précédente, on travaille sur la prononciation avec des comparaisons des sons anglais aux sons créoles. On utilise les gestes, un geste horizontal de la main droite vers la droite lorsqu'on prononce les sons longs /i:/, différents du i court où les apprenants tapent des mains pour montrer qu'ils sont accentués, contrairement aux syllabes non accentuées où l'on claque des doigts. On travaille sur la prononciation des diphtongues.
- On fait le point sur la prononciation de chaque mot nouveau en suivant différentes étapes :
 - Look and listen* : l'apprenant est en phase de réception, il doit être attentif et ouvert.
 - Listen and compare* : l'enseignante compare les sons de l'anglais à ceux du créole, leur langue initiale. Je pars de ce que l'apprenant connaît (la prononciation de son monde interne) afin d'aller vers l'inconnu, (la prononciation des sons de la langue anglaise, son monde externe).
 - Listen and mime* : l'enseignante claque des mains sur le rythme.
Le O représente les syllabes accentuées et le o, les syllabes non accentuées
 - articulate and mime*: les apprenants doivent suivre le mouvement des lèvres de leur enseignante et l'imiter tout en mimant le geste de l'enseignante. La kinesthésie est ici à l'œuvre et aide à la mémorisation et à la réalisation du son.
 - Listen and repeat* : l'apprenant reproduit maintenant le son, une fois qu'il l'a bien assimilé.
- À l'aide d'une affiche avec un point d'interrogation (?), je demande à la classe de poser une question concernant les activités à faire à La Réunion.

ASK A QUESTION CONCERNING THE ACTIVITIES IN REUNION ISLAND.

Je demande: *who can help? (if mistakes)*, qui peut aider s'il y a des erreurs. Lors de la question, je compare le schéma intonatif anglais ou schéma intonatif créole. (*Kosa la ariv a zot la ?*)

- Je sépare la classe en deux groupes A et B.

Un groupe pose la question à ses camarades du groupe opposé et un des camarades y répond, puis le groupe classe répète l'énoncé correct avec la bonne prononciation, le bon rythme et la bonne intonation. Et ainsi de suite avec chaque mot de vocabulaire.

- *Group A asks the question on the activities we can do in Reunion Island and REACT (crouch down and move your hand as the intonation of the question does →) then give a card to a friend from the other group*

- *Group B consults to give the answer. Group A chooses one person from the group B to answer. Everyone should give at least one answer. (Articulate, pay attention to the pronunciation and intonation*

- Lors de la pause-sens, on a récapitulé l'activité et noté les éléments phonologiques et les mots créoles correspondant aux sons étudiés. *Let's recap this activity and write the elements down.*

Lors du résultat identifiable, l'apprenant doit être capable d'associer un son à un geste et de comparer le créole et l'anglais et de marquer le plus de points dans son équipe.

5.8 Séance 8.

Nous allons expliciter la séance 8. (ANNEXE 24)

5.8.1 Objectifs de la séance

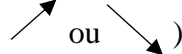
Les compétences générales sont les mêmes que pour la séance précédente.

En ce qui concerne les stratégies, l'apprenant doit pouvoir retenir le nom des activités et travailler le rythme en anglais.

Au niveau linguistique, l'apprenant va devoir reprendre le lexique vu à la séance précédente et le manipuler lors d'une activité ludique, qui sera un jeu de mémoire, et il devra utiliser la bonne prononciation et le bon rythme.

5.8.2 Déroulé de la séance

Pour la séance 8, on travaille la phonologie lors du récapitulatif de la séance précédente.

- Lors de cette pause sens, on a récapitulé l'activité et noté les éléments phonologiques et les mots créoles correspondant aux sons étudiés. *Let's recap this activity and write the elements down*
- J'ai utilisé l'affiche avec le point d'interrogation, en demandant qu'elle était la question: *what was the question?* Et l'un des apprenants a répété la question : *What can we do in Reunion Island?*
- Je poursuis l'analyse :
- L'intonation est-elle montante ou descendante? (l'enseignant fait les gestes correspondant avec la main et le corps ()
- La flèche descendante est notée en vert en dessous de la question
- L'enseignante demande à un apprenant de prendre une des affiches représentant les activités de La Réunion :
Take a card: what is it? make the sentence with the correct pronunciation and gesture.
L'apprenant doit faire une phrase pour expliciter l'affiche et utiliser la bonne prononciation et le bon geste.
- Quel est le son correspondant au /ei / dans [volcano] en créole réunionnais ? L'apprenant répond [zorèy]
- Même activité pour les sons /i:/ de [békali] ; et /ai/ de [fay]

Toute la classe reprend chaque son et son geste ou l'action correspondant(e).

- Lors de la manipulation, les apprenants mettent en pratique le lexique, le rythme, la prononciation et le schéma intonatif en jouant au *Memory Game* ou jeu de mémoire. On a deux images du même monument à chaque fois, les cartes sont mélangées et leur face est cachée.

L'apprenant pose les questions: *what can we do in Reunion Island ?* ou *what do you want to do in RI ?*

Le prochain joueur tourne une carte et donne le nom du monument (*we can visit ... I want to see...*) puis il tourne une 2nd carte (le 1^{er} joueur demande : *what is it ?*) le 2nd répond *it's ...* Et ainsi de suite.

Pour les apprenants les plus avancés, de niveau A2, l'utilisation de *intend to* et de *should* est également attendue lors de cette activité.

- Les apprenants donnent le nom des activités avec la bonne prononciation et le rythme correspondant (en utilisant la gestuelle correspondante : clap ; click ; make a 2 or a 3 with your fingers etc).
- A la fin du cours, les apprenants prennent des notes et associent l'image du monument aux symboles phonétiques, aux sons créoles, et aux symboles liés à l'accent de mot.
- Lors du bilan, un rappel est fait sur la prononciation des monuments.

5.9 Séance 9

Nous allons expliciter la fiche d'objectifs de la séance 9 (**Annexe 25**).

5.9.1 Objectifs de la séance

Les apprenants doivent mobiliser des connaissances culturelles, plus précisément des monuments de Londres et des activités de Londres et de la Réunion. Ils doivent être capables de comprendre les consignes, être capables de se rappeler des activités en anglais, respecter les tours de paroles. Il est attendu d'eux qu'ils soient attentifs, motivés et actifs.

D'un point de vue pragmatique, ils devront adapter leur discours à l'activité en binôme proposée et exprimer la possibilité et le désir de faire telle ou telle activité. Ils doivent se poser des questions et y répondre à tour de rôle.

Lors de cette séance, les apprenants doivent :

- savoir reproduire les phonèmes, le rythme et l'intonation correspondant
- être capables de comprendre une consigne,

- associer un geste et un son,
- discriminer des sons,
- reconnaître et faire le bon schéma intonatif
- être capables de comprendre une consigne,
- associer un geste et un son,

Les stratégies demandées sont d'associer gestes et sons, de reproduire des énoncés et de mobiliser les connaissances antérieures.

Le lexique est le suivant :

take the cab, visit the Palace ,visit castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards, St Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Buckingham Palace, Windsor castle, Big Ben & London Tower Bridge , Abbey Road, Tower of London, a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature, Go hiking/ go paragliding.

Le lexique de Londres et de La Réunion doit être réutilisé avec la bonne gestuelle.

5.9.2 Déroulé de la séance

- Les apprenants s'entraînent autour d'une activité en binôme où ils récupèrent au hasard quatre monuments de Londres et quatre activités de La Réunion. Ils se posent des questions et y répondent.
- Un travail important doit être réalisé en ce qui concerne l'articulation des phonèmes, l'accent de mot et l'intonation.
- L'apprenant doit retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais, reconnaître les sons créoles contenus dans un mot anglais.

Suite à cet entraînement, je donne les aspects positifs et négatifs de leurs travaux afin de leur permettre d'éviter ces erreurs au test final.

5.10. Séance 10

Les mêmes compétences que pour la séance précédente sont demandées lors de cette dernière séance où les apprenants sont amenés à faire à nouveau le même type de test que lors du test formatif à la séance précédente, mais également lors du test diagnostique de départ.

Cette fois, un des apprenants va parler de Londres et l'autre de La Réunion. Ils devront être capables d'être intelligibles en anglais.

VIII - SONDAGE FINAL, QUESTIONNAIRE FINAL, TEST FINAL ET BILAN

À la suite de la séquence expérimentale réalisée sur le terrain, les apprenants ont de nouveau été testés. Ils ont été évalués autour d'une interaction orale, même activité langagière qu'au test diagnostique. Le test final a pour but de permettre de voir l'évolution des apprenants en comparant ces deux tests. Les apprenants ont de nouveau une interaction orale en binôme mais cette fois sur le thème de la séquence. Il vient en fin de séquence et permet de savoir ce que les apprenants ont retenu de la séquence, ce qu'ils ont mémorisé, et sont capables de produire au niveau phonologique. Ce test permet de savoir à quel point ils sont intelligibles suite à la séquence expérimentale.

Ils ont échangé autour du thème de Londres et de La Réunion et ont expliqué quelles activités on pouvait y faire. De surcroît, l'analyse contrastive m'a permis de comparer la langue initiale des apprenants et la langue cible, mais également de prédire les zones de difficultés.

Ayant analysé les erreurs des apprenants lors du test diagnostique de départ, j'ai pu rebondir grâce à l'apprentissage associatif.

Rappelons que les erreurs étaient les suivantes :

- Oubli de prononcer le /h/ => non prononcé en français et voire inexistant en créole réunionnais
- Difficulté à prononcer les plosives : /p/, /t/, /k/
- Non-reconnaissance des diphtongues (ex : /ei/) ou des triptongues
- Mauvaise prononciation du /r/, du [th]

- Déplacement de la syllabe accentuée dans les mots à 2 voire plus de syllabes.
- Mauvaise intonation (montante au lieu d'être descendante pour les WH questions)

Les éléments retenus sont :

- L'analyse contrastive
- L'utilisation de la L1
- Le Modèle de Nativisation
- La Dénativisation
- L'*input*
- La théorie du crible phonologique
- Les méthodologies audio-orales et structuro-globales
- L'aspect communicatif
- La linguistique pragmatique
- Les cinq activités langagières
- La théorie de Chomsky
- La grammaire universelle
- La Théorie du Moniteur
- La phonologie générative
- La phonologie suprasegmentale
- L'hypothèse de l'output compréhensible
- L'hypothèse du discours collaboratif
- La compétence plurilingue et pluriculturelle
- Le socioconstructivisme

- La dimension sociale
- L'approche de Bandura
- La cognition
- L'affect
- La dimension ergonomique
- Le neuroconstructivisme
- L'approche graduelle de Karmillof-Smith
- Le processus de mémorisation
- La mémoire de travail
- Le système visuel
- La motivation
- L'intelligence émotionnelle
- La multisensorialité

La séquence expérimentale a donc permis de faire des liens entre le créole réunionnais, langue initiale, et la langue cible, ici l'anglais. En partant des difficultés des apprenants, notamment les difficultés de prononciation des phonèmes, du rythme et de l'intonation, les similitudes et les différences entre la langue cible et la langue initiale ont été mises en lumière afin d'éviter les interférences entre ces deux langues.

Grâce au modèle de Nativisation d'Andersen, les similitudes entre ces deux langues ont permis une amélioration sur le plan phonologique. Qui plus est, l'accommodation ou la Dénativisation, a permis une reconstruction du système linguistique de l'apprenant pour être en conformité avec la langue cible. Le système linguistique, plus précisément, le système phonologique de sa L1 a servi de référence dans l'analyse de la L3. Ainsi, les activités portant sur le repérage des paires minimales, sur la discrimination phonologique ont été à la base de l'apprentissage phonologique, tout en assurant le sens aux apprenants, et semble avoir porté

leurs fruits. La notion d'inné ne doit pas être écartée puisque le facteur de l'âge est important pour la phonologie et certaines facultés telles que l'attention sont facilitatrices.

L'acquisition semble avoir eu lieu et l'apprenant a compris l'*input* (ou la réception compréhensible). De même la théorie du crible phonologique a été analysée. La réception de l'information par l'apprenant l'a transformée en un savoir. L'apprenant semble avoir distingué les sons de la langue cible et ainsi réceptionné l'information correctement. Les méthodologies audio-orales et structuro-globales audiovisuelles ont, elles aussi, été partiellement utilisées. Les phonèmes ont été présentés de façon transcrite et accompagnés d'illustrations. L'objectif était de faire mémoriser des énoncés modélisants comportant des phonèmes redondants. De la même manière, le rythme et l'intonation ont été pratiqués par la reproduction d'énoncés dans le but d'immortaliser ces données phonologiques chez l'apprenant.

J'ai donc tâché de mettre en avant la communication autour de dialogues sur Londres et La Réunion en contexte, mais aussi travailler sur la phonologie autour de réflexions conceptuelles sur la langue. L'aspect communicatif, mais aussi linguistique a été pris en compte. La linguistique pragmatique prône l'idée de la langue comme un « outil de communication ». Elle met en avant les besoins de l'apprenant. Les cinq activités langagières ont été mises en œuvre. J'ai mis en place principalement l'interaction orale. Les échanges conversationnels se sont fait autour de thèmes de la vie quotidienne ou dans le but d'apprendre une langue usuelle.

L'enseignant, les parents, les pairs mais aussi le contexte social, culturel et linguistique des apprenants semblent avoir joué un rôle sur leur apprentissage.

Comme nous l'avons vu au chapitre 3, la Théorie de Chomsky développe la notion de Grammaire Universelle, selon laquelle, les principes seraient communs à toutes les langues. Pour Chomsky, les enfants sont « biologiquement programmés pour l'acquisition du langage ». Ils sont donc capables de « découvrir par eux-mêmes les règles qui sous-tendent le fonctionnement d'une langue. » Mais pour cela, ils doivent apprendre le fonctionnement de leur langue initiale en se basant sur ces principes (M.F. Narcy-Combes, 2005 :36-37).

J'ai donc mis en avant le fonctionnement de leur langue initiale, au travers de réflexions sur la langue concernant les similitudes entre leur L1 et la langue cible par exemple. Cette « grammaire universelle » présente chez tous les humains pendant leur enfance de manière innée a servi à l'acquisition de la langue initiale et à celle de la langue cible.

Cette grammaire universelle semble être un élément facilitateur chez les apprenants plurilingues. L'apprenant semble avoir développé « une grammaire implicite fondée sur des principes communs à toutes les langues » (Gaonac'h, 2006 : 80). En ce sens, l'apprenant « maîtrise déjà une première langue [la langue initiale] et a déjà spécifié les paramètres de sa grammaire universelle en référence aux propriétés spécifiques de cette langue ». Ceci montre l'utilité des comparaisons entre le créole et l'anglais. (Gaonac'h, 2006 : 80-81) Le fait d'avoir exposé implicitement les apprenants à certains sons du créole réunionnais ressemblant à ceux de l'anglais semble avoir permis un apprentissage rapide. Le montrer explicitement par la suite et en mettant ces comparaisons en application autour d'activités ludiques semble avoir permis un apprentissage efficace à terme. Comme nous l'a indiqué Gaonac'h, « les apprenants de langues étrangères doivent comprendre les systèmes et structures spécifiques [de la Langue cible], reconnaître leurs caractéristiques propres et comprendre comment ces structures sont différentes selon les langues. » (Ganoac'h, 2006 : 95).

Ainsi, les comparaisons (similitudes et différences, ne l'oublions pas, entre les langues, le créole réunionnais, langue initiale et l'anglais, langue cible) ont permis aux apprenants de mieux reconnaître les caractéristiques de la langue cible. De plus, selon la Théorie du Moniteur, l'apprenant semble avoir compris l'*input* puisque l'acquisition semble avoir eu lieu. La notion de filtre affectif est mise en avant et mesure le degré de motivation et de confiance en soi de l'apprenant qui est aussi un élément important lors de l'apprentissage.

La phonologie générative est également un élément important puisqu'elle a pour but de caractériser la nature de la connaissance phonologique et par conséquent, d'établir ce qui constitue avoir un accent de locuteur natif afin de rendre les apprenants intelligibles, ce qui est un élément clef de ma recherche. La phonologie suprasegmentale met en évidence « l'accentuation de mot, le rythme, l'intonation » d'après Roach. Ces éléments ont donc été essentiels pour se faire comprendre en anglais et sont donc nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère et pour tendre vers une accommodation phonologique de l'anglais. La phonologie suprasegmentale du créole semble être plus proche de l'anglais que ne l'est le français (surtout en ce qui concerne l'accent de mot et le rythme) et semble avoir été un avantage lors de l'apprentissage de l'anglais et de la mise en application de l'analyse contrastive de ces deux langues.

Nous avons retenu les principes cognitivistes et interactionnistes de Long (1983-1996), Swain (1985-1998), cités par Rolland (2011). L'apprenant peut confondre ou mal interpréter un discours, j'ai donc apporté les stratégies et réponses pratiques à sa progression et à une meilleure compréhension du message qui a permis par la suite une meilleure production lors de sa réponse au cours de l'échange.

L'hypothèse de l'Output Compréhensible met, quant à elle, en avant l'idée selon laquelle l'apprenant acquiert une langue quand il tente de transmettre un message mais n'y arrive pas. Mes apprenants se sont par moments repris, sont arrivés à une forme correcte, ont transmis leur message et ont acquis la nouvelle forme qu'ils ont produite.

L'hypothèse du discours collaboratif, ou *Collaborative discourse*, qui représente les discussions réfléchies (argumentations, explications, activités discursives) entre apprenants concernant des sujets académiques, semble avoir pu promouvoir l'apprentissage et permis une entraide entre apprenants. Le discours collaboratif mis en place entre apprenants semble avoir permis l'acquisition phonologique grâce à des stratégies, à des constructions verticales et à des ajustements linguistiques.

Le fait que l'apprenant plurilingue construise une compétence plurilingue et pluriculturelle a des avantages selon Coste, Moore, Zarate, (1997 : 13) puisque cette construction :

« favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'awareness, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes «spontanés» de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »

Le socio-constructivisme et la dimension sociale ont été nécessaires dans l'apprentissage au niveau motivationnel. Comme nous l'avons vu au chapitre 5, l'approche piagétienne reste incontournable et ne peut qu'être enrichie par la dimension sociale du socio-constructivisme et par conséquent, des travaux de Vygotsky et de Bruner. L'approche de Bandura (2007) apporte des éléments cruciaux et enrichissants au niveau motivationnel.

En outre, cognition et affectif sont en lien grâce aux théories de l'attribution (Weiner, 1985-1992), de l'activité et de l'environnement dynamique et la dimension ergonomique cognitive (Rogalsky, 2000) a également été mise en avant, et cette dernière nous a rappelé le rôle joué par l'égo, les représentations, les émotions et l'environnement social sur la motivation.

Ainsi, les représentations des apprenants ainsi que leur environnement social ont été deux éléments essentiels de ma recherche.

Le neuroconstructivisme a montré le rôle joué par le cerveau et la cognition, mais l'acceptation de facultés innées le rapproche du nativisme sans oublier tout ce que nous avons noté sur la plasticité du cerveau.

L'approche graduelle de Karmiloff-Smith a permis une meilleure appréhension du développement du cerveau dans le domaine métaphonologique.

Le processus de mémorisation reste un élément important à prendre en considération par l'enseignant. Afin de simplifier le processus sur le plan phonologique et cognitif, il a semblé nécessaire de faciliter la perception phonologique de l'apprenant en incluant des repères phonologiques connus.

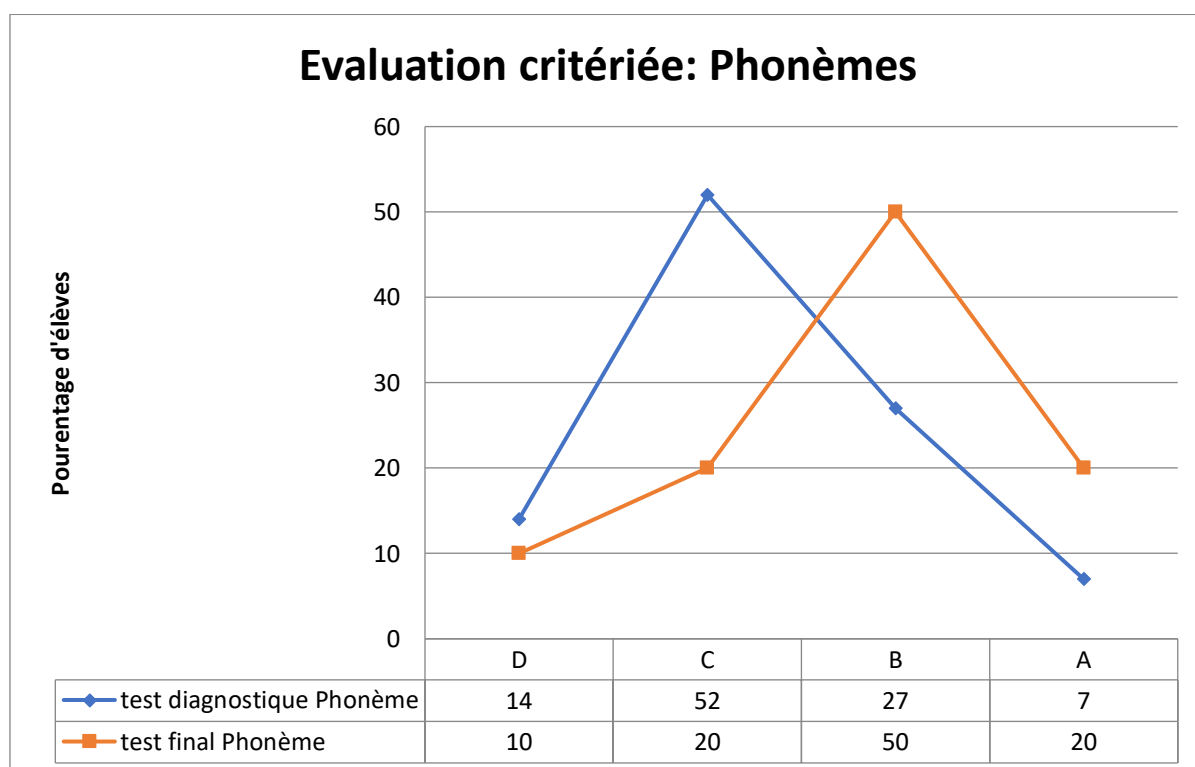
Néanmoins, le phénomène de l'oubli a également été pris en compte par l'enseignant afin de fixer les nouvelles connaissances de l'apprenant et de permettre leur réactivation. D'où l'importance d'une bonne contextualisation lors de l'apprentissage qui permet de retrouver facilement les éléments mémorisés ultérieurement.

La mémoire de travail d'obédience connexionniste (Randall, 2007 : 27) est ainsi incontournable sur le plan phonologique ainsi que le concept d'apprentissage associatif.

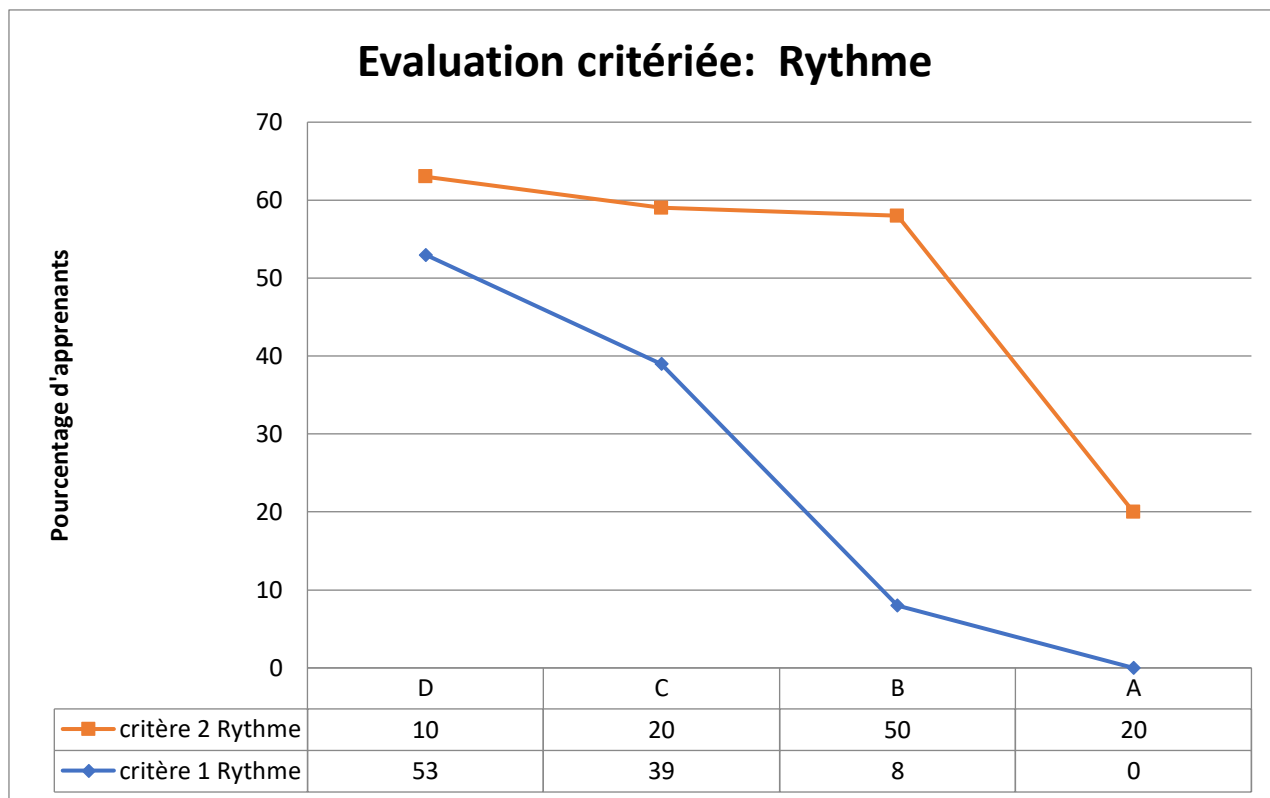
Le système visuel semble avoir permis une meilleure mémorisation. Ceci implique donc les gestes, les mimiques, le mouvement des lèvres et tous les éléments visuels présentés par l'enseignant. De même, la motivation de l'apprenant a semblé dépendre de nombreux facteurs tels que la notion d'intelligence émotionnelle de Goleman (1995) qui affirme la supériorité de l'émotion sur l'intellectuel et la prise en considération de l'environnement affectif, primordial chez de jeunes apprenants au cerveau limbique surdéveloppé. Mon expérimentation a tâché de prendre en compte la multisensorialité, la mémorisation et l'affect. Une gestuelle a été mise en place pour faciliter la prononciation mais aussi la mémorisation. L'utilisation du créole et le fait de parler de La Réunion ont été des facteurs affectifs forts. Les échanges entre apprenants en difficulté et apprenants expérimentés ont permis aux premiers de progresser et aux seconds de mémoriser et mieux s'approprier les concepts vus en classe. J'ai montré à l'apprenant les avantages de son plurilinguisme et valorisé sa L1, lui ai donné des représentations plus positives et ainsi, fait en sorte que l'apprenant accepte la langue cible, tout comme j'ai accepté sa L1.

L'apprenant a développé sa compétence stratégique et est passé d'une langue à l'autre en s'aidant des différentes langues de leur répertoire langagier.

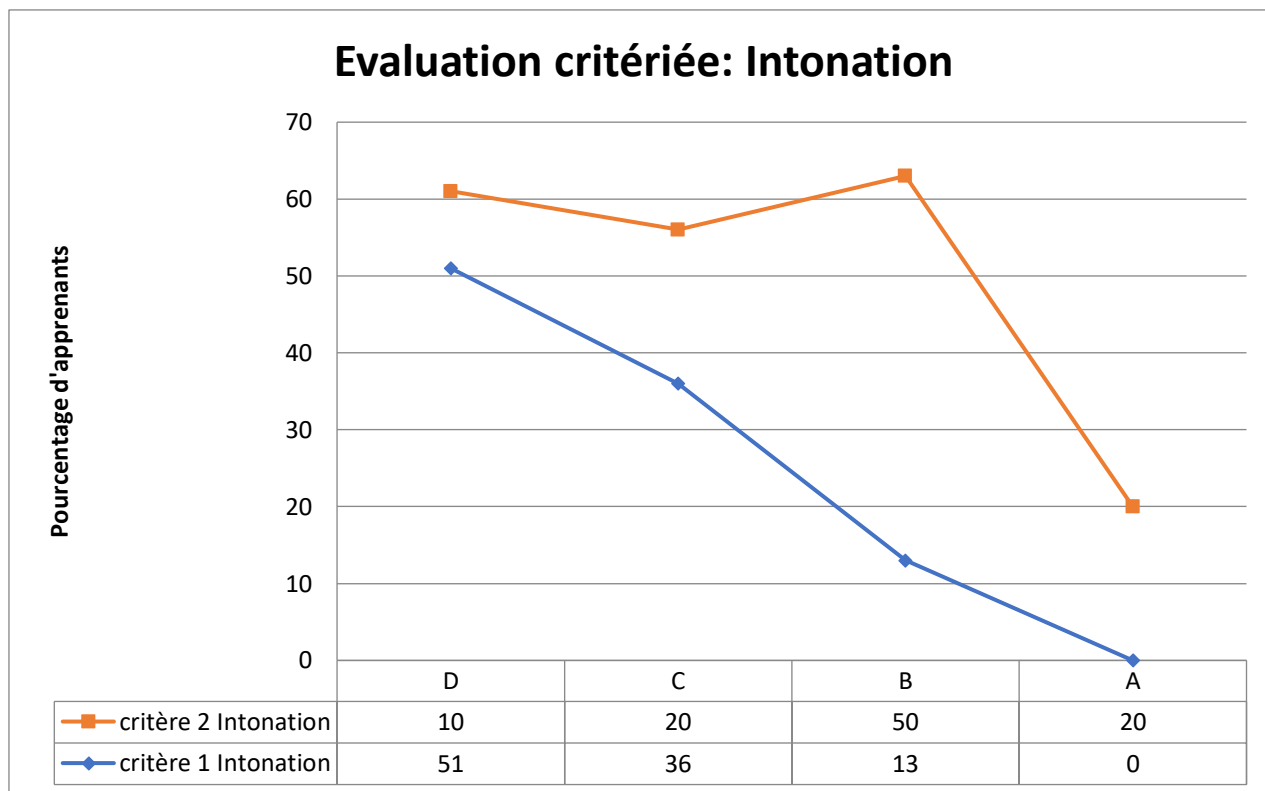
Les liens entre le créole et l'anglais semblent donc avoir été efficaces sur le plan phonologique et ont rendu les apprenants plus intelligibles. Les apprenants ont été notés de A à D c'est-à-dire de « perfectly intelligible » à « unintelligible » en passant par « intelligible » et « fairly intelligible ».



Lors du test diagnostique de départ seulement 7% des apprenants étaient parfaitement intelligible en ce qui concerne leur prononciation des phonèmes en anglais contre 20% au test final. 27% ont eu un B et étaient donc intelligibles au test 1 contre 50% au test 2. Ces résultats sont disponibles en annexe (Annexe 29), permettant d'avoir les résultats de chaque apprenant sélectionné, au test 1 puis au test 2.



Lors du test diagnostique de départ aucun apprenant n'était parfaitement intelligible en ce qui concerne le rythme en anglais contre 20% au test final. 8% ont eu un B et étaient donc intelligibles au test 1 contre 50% au test 2. 53% étaient inintelligibles au test 1 contre seulement 10% au test final. Ces résultats sont disponibles en annexe (Annexe 30), permettant d'avoir les résultats de chaque apprenant sélectionné, au test 1 puis au test 2.



Lors du test diagnostique de départ aucun apprenant n'était parfaitement intelligible en ce qui concerne l'intonation en anglais contre 20% au test final. 13% ont eu un B et étaient donc intelligibles au test 1 contre 50% au test 2. 51% étaient inintelligibles au test 1 contre seulement 10% au test final. Ces résultats sont disponibles en annexe (Annexe 31), permettant d'avoir les résultats de chaque apprenant sélectionné, au test 1 puis au test 2.

On constate :

- Des oublis moins réguliers du /h/
- Une meilleure prononciation des plosives : /p/, /t/ , /k/
- Une meilleure reconnaissance des diphtongues (ex : /ei/) ou des triptongues
- Une meilleure prononciation du /r/, du [th]
- Moins de déplacements de la syllabe accentuée dans les mots à 2 voire plus de syllabes.
- Une meilleure intonation (descendante pour les WH questions)

On remarque que les comparaisons des sons créoles et anglais telles que les similitudes (/ei/ = zorey et take ; /a:/ malbar et guards) mais aussi les différences (ex: prononciation du [th]) associées à la gestuelle et aux sons (Clap = syllabe accentuée ; click= syllabe non accentuée ; 2= diphtongue ; 3 = diphtongue) ainsi que le visuel (articulation et gestuelle) sont une aide pour l'apprenant.

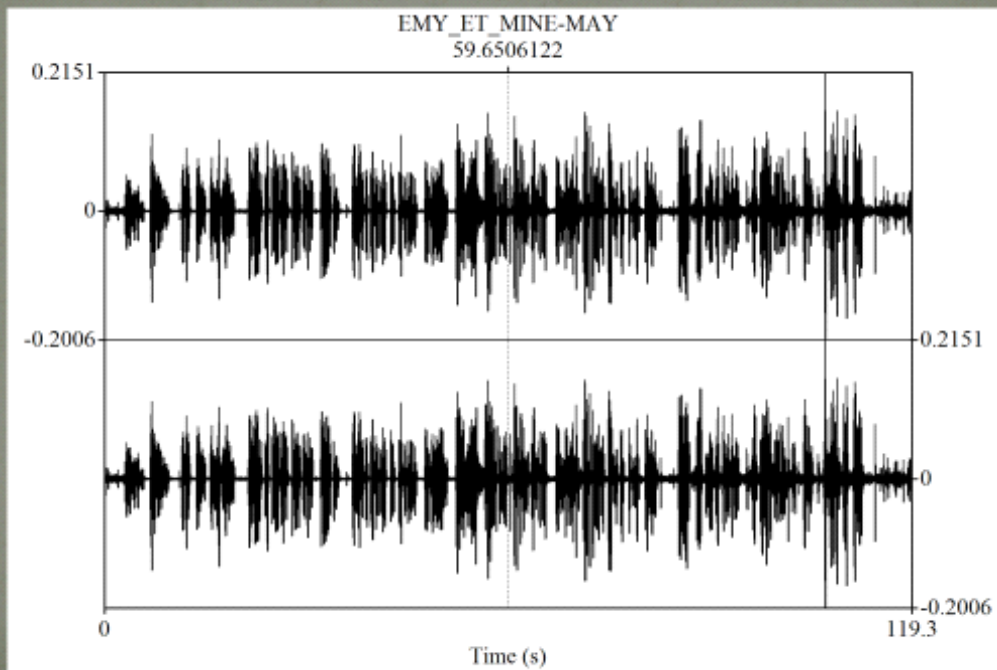
Résultats du test 1

➤ 5^e au Collège du 14^e au Tampon

➤ Emy :	➤ Mine May :
✓ Test 1	✓ Test 1
1. Phonème: C	1. Phonème: B
2. Rythme: C	2. Rythme: C
3. Intonation: C	3. Intonation: B

➤ Apprenant créolophone = difficulté concernant le rythme
= tendance à accentué à la fin de chaque mot =
non intelligible

Oral d'Emy et de Mine May au test 1



On constate dans ce document Praat que les apprenants ont tendance à appuyer sur chaque syllabe.

Vidéo du [test diagnostique final](#)

Résultats du test final

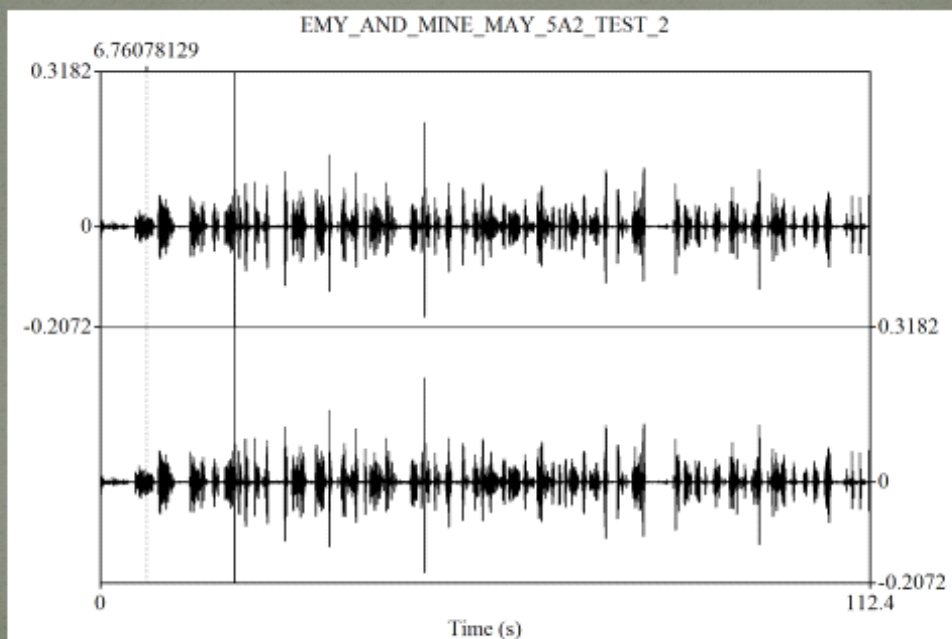
- ✓ Test 2
- 1. Phonème: A
- 2. Rythme: A
- 3. Intonation: A

- ✓ Test 2
- 1. Phonème: A
- 2. Rythme: A
- 3. Intonation: A

➤ Souci de bienveillance = efforts de l'apprenant

➤ Intelligibilité (capacité à se faire comprendre, dialoguer)

Oral d'Emy et de Mine May Test 2



Lors du deuxième test, les apprenants appuient moins sur les syllabes et on le constate en comparant les deux graphiques. Le rythme est différent, les apprenants n'appuient plus sur chaque syllabe.

Les vidéos montrent que l'intonation est plus respectée ; elle est montante pour les yes/no questions et descendante le reste du temps. Les fall-rise et les rise-fall sont également pris en compte au test 2.

Voici un script d'apprenants du test 2 :

E : Hello

- Bonne prononciation du [h] de hello
- Bonne prononciation du [o] de hello

N : hello

- Bonne prononciation du [h] de hello
- Bonne prononciation du [o] de hello

E : How are you ?

- Mauvaise prononciation du [how]
- Bonne intonation

N : I'm fine and you ?

- Bonne prononciation de la diphtongue dans [fine]
- Bonne intonation de la question

E : I'm happy.

N : where do you live ?

- Bonne intonation
- Bonne prononciation de [live]

E: I live in Plaine des Palmistes and you?

- Bonne intonation
- Bonne prononciation de [live]

N: I live in London

- Bonne prononciation et bon rythme pour London

E : What can we do in London ?

- Bonne prononciation
- Bonne intonation de la question

N : We can see Big Ben. What would you like to do?

- Bonne prononciation de [would]
- Maîtrise du rythme
- Bonne intonation

E: I'd like to see the guards.

- Difficulté à prononcer [I'd like] mais réussi après quelques tentatives

N : Okay

E : We can see a coffee

- Bonne prononciation et bon rythme pour *coffee*
- Phrase non logique et oubli de la question tag

N: No we cannot

- Bonne maîtrise du rythme

E: We can take the cab

- Bon rythme
- oubli de la question tag

N : Yes we can

E : We can play the guitar.

- Bonne prononciation
- Oubli de la question tag

N: What can we do in Reunion Island?

- Bonne prononciation
- Bonne intonation

E: We can go into a village. What would you like to do ?

- Maîtrise du rythme
- Bonne intonation
- Difficulté à prononcer la question

N: I would like to go paragliding. We can see mountains!

- Bon rythme
- Bonne prononciation du lexique
- Oubli de la question tag

E: No we cannot.

- Bonne intonation

N : We can see a village.

- Bon rythme et bonne prononciation
- Oubli de la question tag

E: yes we can.

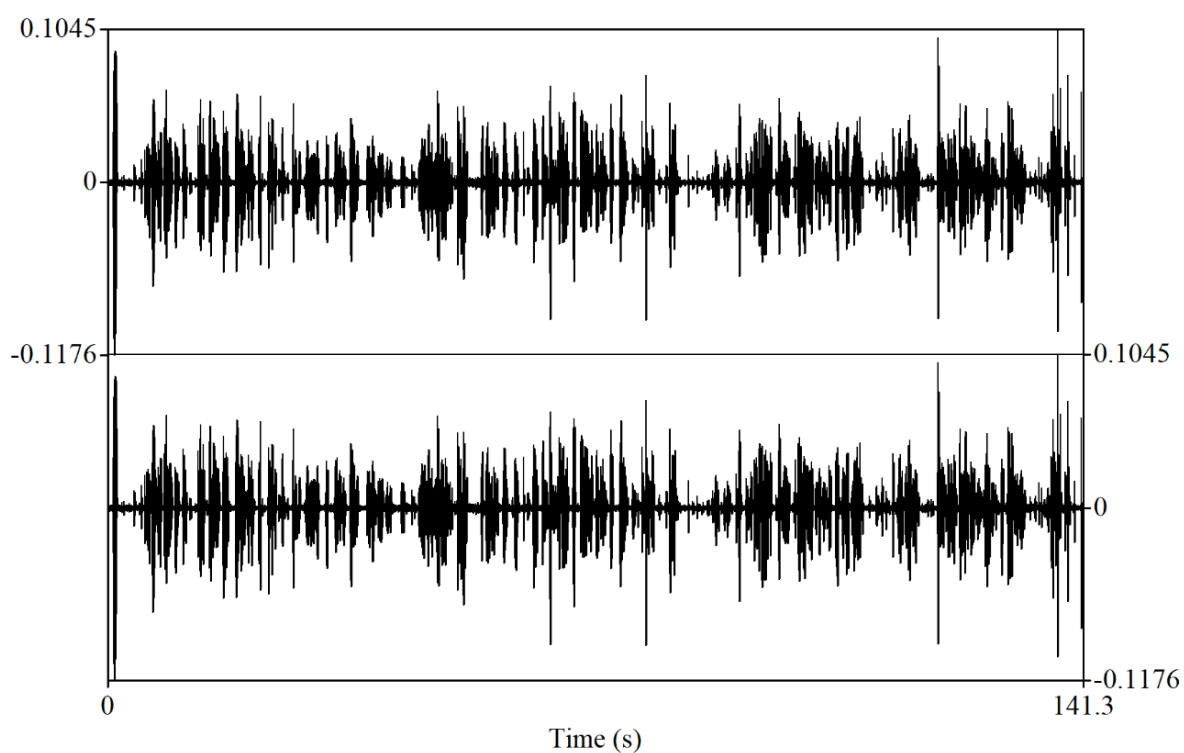
N: I can visit volcano, cannot I ?

- Bonne intonation
- Bon rythme
- Difficulté à prononcer volcano

E: Yes we can

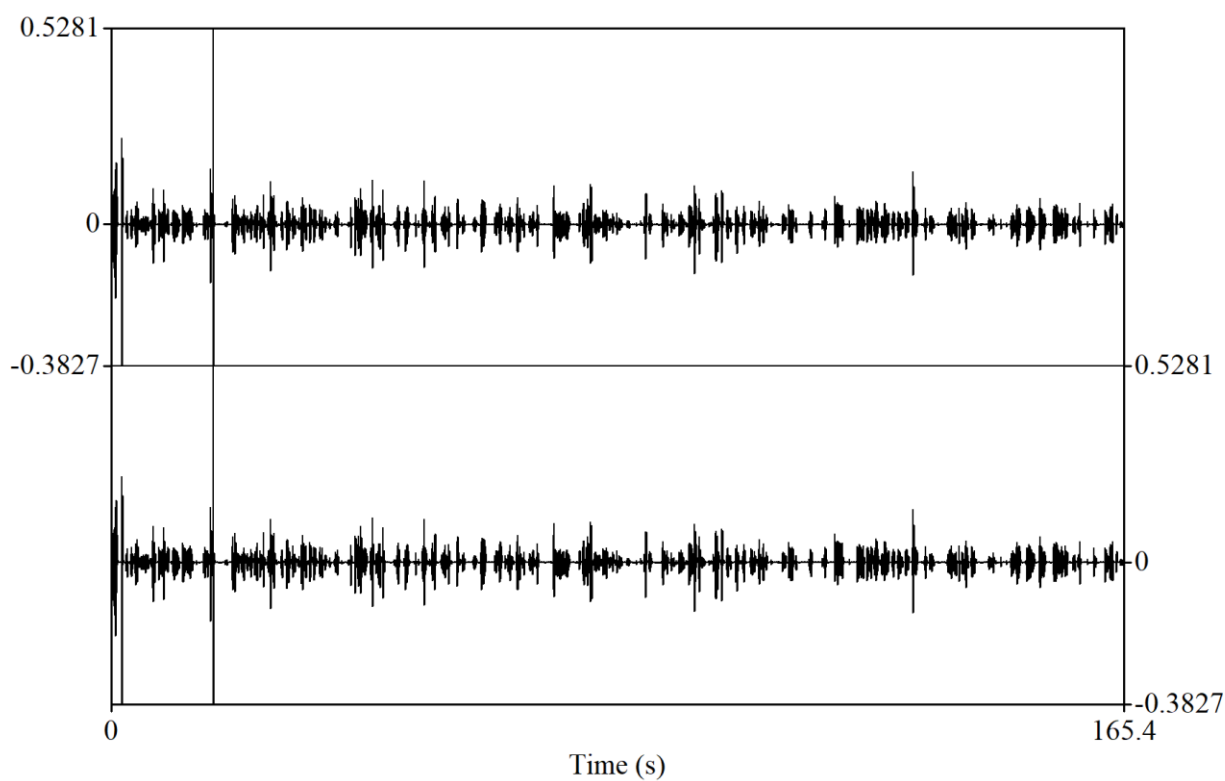
N: Bye bye

E: Bye bye



Extrait du logiciel Praat : Eva et Naïma test 1

Les apprenants avaient tendance à appuyer sur chaque syllabe avec la même intensité, ce qui produit ici des pics d' hauteur presque similaire. Tout semble accentué alors qu'en anglais contrairement au français, une syllabe accentuée est généralement suivie d'une syllabe non accentuée.



Extrait du logiciel praat: Eva et Naïma test 2

On constate que le rythme est davantage respecté avec des syllabes où les apprenants appuient beaucoup (les pics sont hauts) et d'autres où ils appuient moins avec des pics moins élevés. On constate une nette différence entre les deux schémas.

Voici un autre script d'apprenants du test 2 :

Aldeleen : *hello*

Lou Anne : *hello*

- (les apprenants ont pensé à prononcer le h de « *hello* »)

A : *how are you ?*
(intonation descendante cette fois)

LA : *I'm fine and you ?*
(intonation montante à la fin)

A : *I'm fine*

LA : *What do you intend to do ?*
(l'apprenante enjouée a eu tendance à monter la voix)

A : *I intend to visit London.*
(cette fois l'intonation descend)

LA : *Aw it's cool !*

A : *can you help me please ?*
(l'intonation est montante)

LA : *Yes, I can.*

A : *what are the monuments of London ?*

LA : *The monuments of London are Big Ben, London Eye, Tower of London, Tower Bridge, Westminster Abbey and Buckingham Palace.*
(Les noms des monuments sont parfaitement bien prononcés, l'accent est au bon endroit et l'intonation ne monte pas)

A : *What are the activities of London ?*
(l'intonation descend)

LA : *The activities are cab or double decker bus. You can drink tea or coffee.*
(la prononciation, le rythme et l'intonation sont corrects)

A : *It's good. Can we see guards ?*
(intonation montante)

LA : *Yes, we can see guards.*
(bonne prononciation du /a:/)

A : *where are the guards located ?*
(intonation descendante)

LA : *Guards is located in front of Buckingham Palace. You can play the guitar.*

A : *Where is Big Ben located ?*
(intonation descendante)

LA : *Big Ben is located along River Thames.*
(bonne prononciation du -ed)

A : *Thanks for your help. And what do you intend to do ?*
(intonation descendante)

LA : *I intend to go to Reunion Island.*

A : *Good !*

LA : *Can you help me please ?*

A : *Yes I can.*

LA : *What are the activities in Reunion Island ?*

A : *You can visit a volcano !*

LA : *It's good ! Where is the volcano located ?*
(intonation montante par erreur et dans l'enthousiasme)

A : *The volcano is located in Plaine des Cafres.*

LA : *Aw it's good !*

A : *You can visit a village.*
(le rythme est correct)

LA : *Where is the village ?*

A : *The village is located in Plaine des Palmistes.*

LA : *Aw it's cool !*

A : *You can go hiking.*

LA : *Where do you go hiking ?*
(l'intonation est correcte)

A : *You can go hiking in the mountains.*

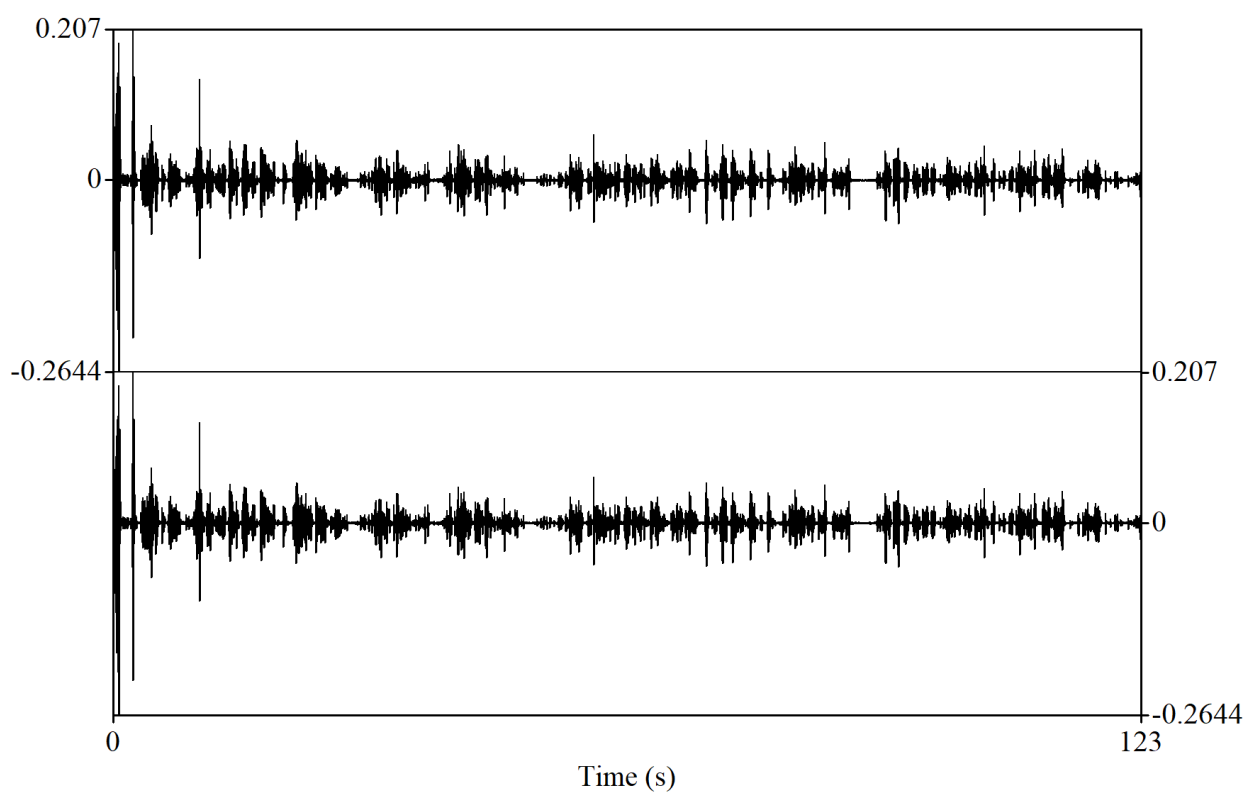
LA : *It's good ! Can I go to the beach ?*

A : *Yes you can. You can visit the forest and the nature.*

LA : *It's good. Thanks for your help !*

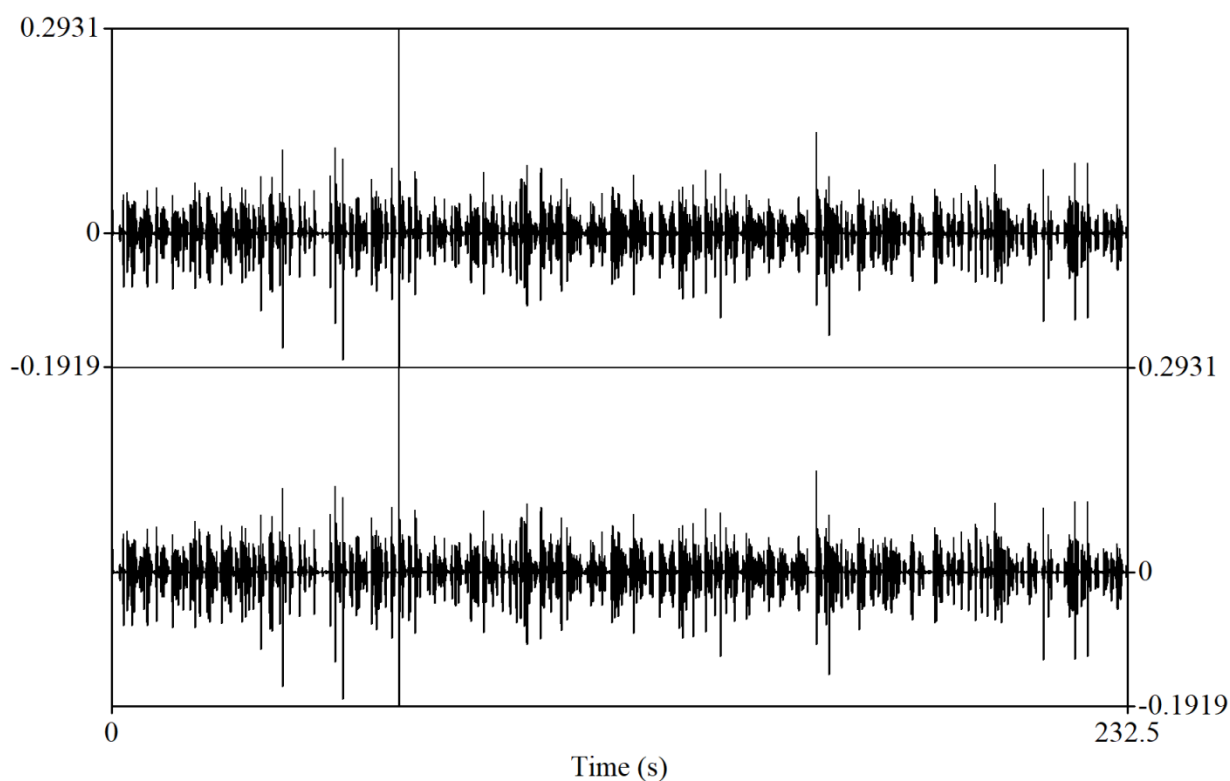
A : *You're welcome. Good bye.*

LA : *Bye.*



Extrait du logiciel praat : Lou Anne et Aldeleen test 1

Une fois de plus, la hauteur des pics est presque similaire, ce qui montre que les apprenants produisent les syllabes avec la même intensité au test 1.

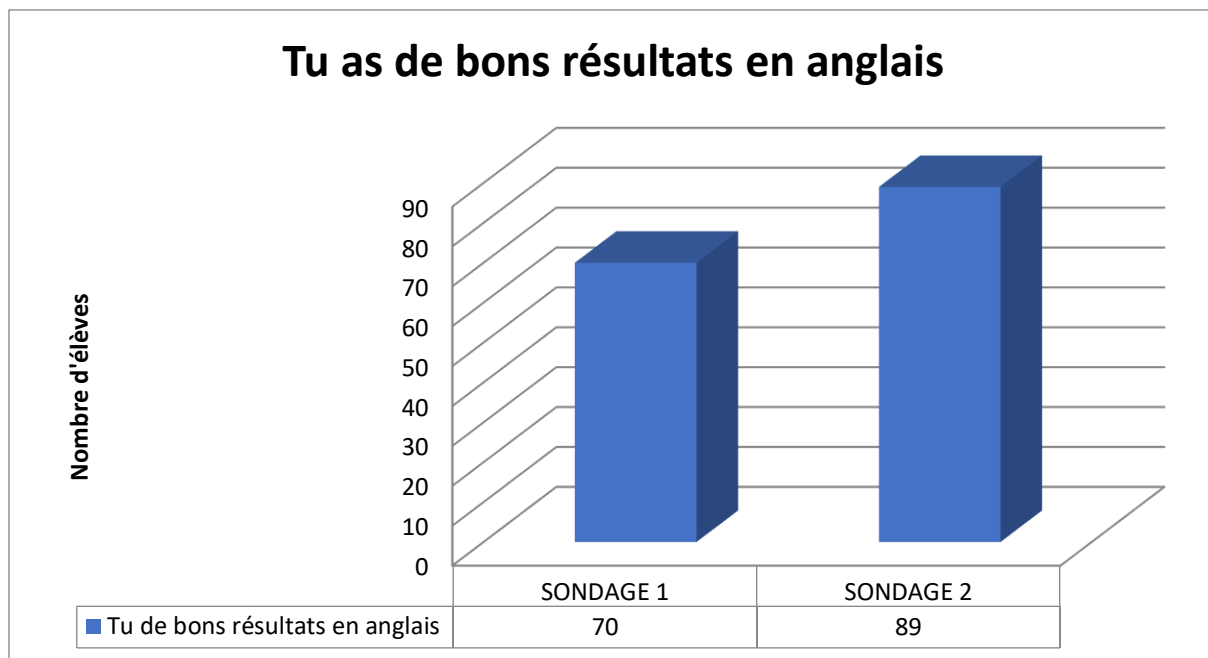


Extrait du logiciel Praat : Lou Anne et Aldeleen test 2

On constate que certaines syllabes sont davantage accentuées (les pics sont plus hauts) et d'autres non accentuées (avec des pics beaucoup plus bas) au test 2. Le rythme de la langue anglaise est davantage respecté.

Par la suite, j'ai à nouveau proposé le sondage à mes apprenants en y ajoutant quelques questions concernant la séquence. (**Annexe 27**)

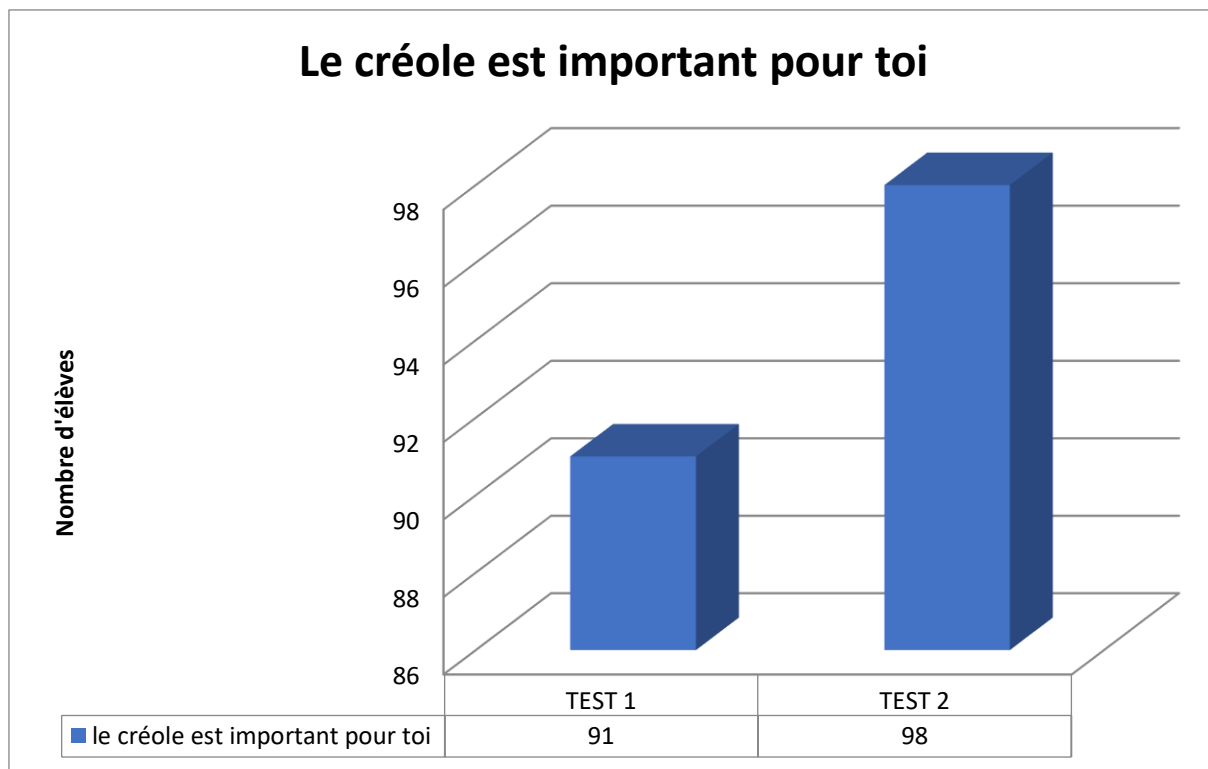
La prise en compte de la culture réunionnaise au sein de la séquence expérimentale semble avoir été bénéfique et avoir ouvert les apprenants à l'anglais puisque l'on a davantage d'apprenants avec de bons résultats en anglais.



89% des apprenants ont de bons résultats en anglais contre 70% au sondage 1.

Ce sondage a donc permis de dresser le profil des apprenants et donc de prendre en compte leur langue initiale dans l'apprentissage de l'anglais. Des liens ont été établis entre les langues comme le préconise le Bulletin officiel de 2015. Le but était de développer la compétence plurilingue des apprenants.

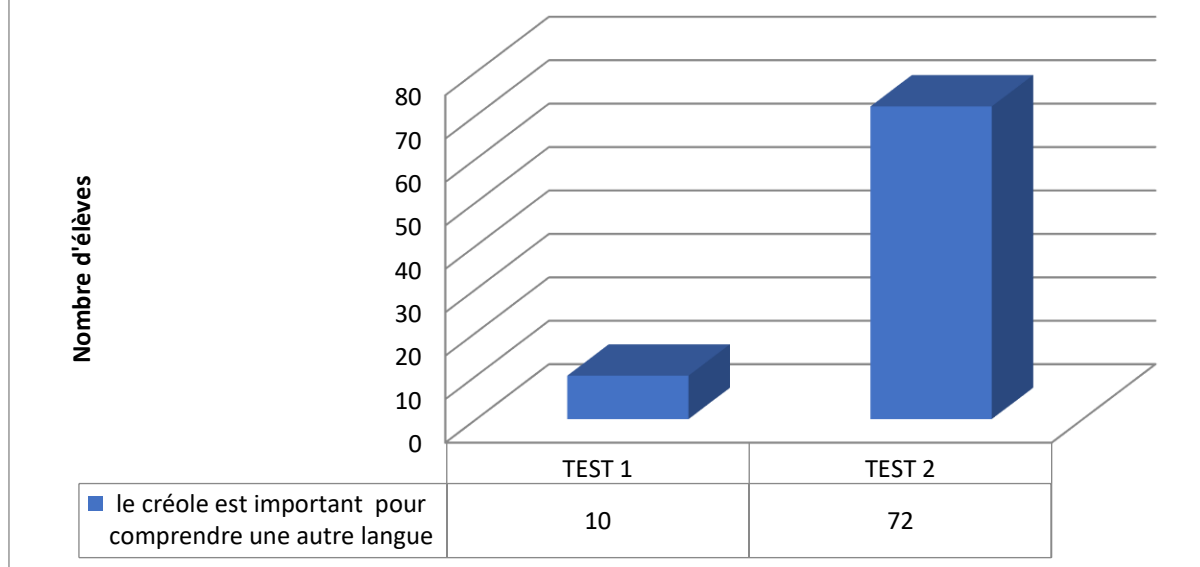
En comparant les premiers résultats du sondage donnés en début de séquence et les résultats de ce même sondage en fin de séquence, on constate une revalorisation du créole en fin de séquence.



Le créole est important pour 98% des apprenants au sondage 2 contre 91% au sondage 1. Pour ceux qui se sont justifiés, soit 78% d'entre eux, 35 considèrent le créole comme important puisque faisant « partie de leurs racines », « de leur coutumes » ou de « leurs origines ». Pour 14 d'entre eux, le créole est important puisqu'il « aide à l'apprentissage de l'anglais » et pour 16 d'entre eux, il est important puisqu'il « aide à la prononciation de l'anglais ». Pour 38% des apprenants, l'importance du créole est dû à son utilité pour l'apprentissage de l'anglais. On constate une évolution de leur point de vue puisque lors du sondage 1, son importance était dû aux origines et à la possibilité de s'intégrer.

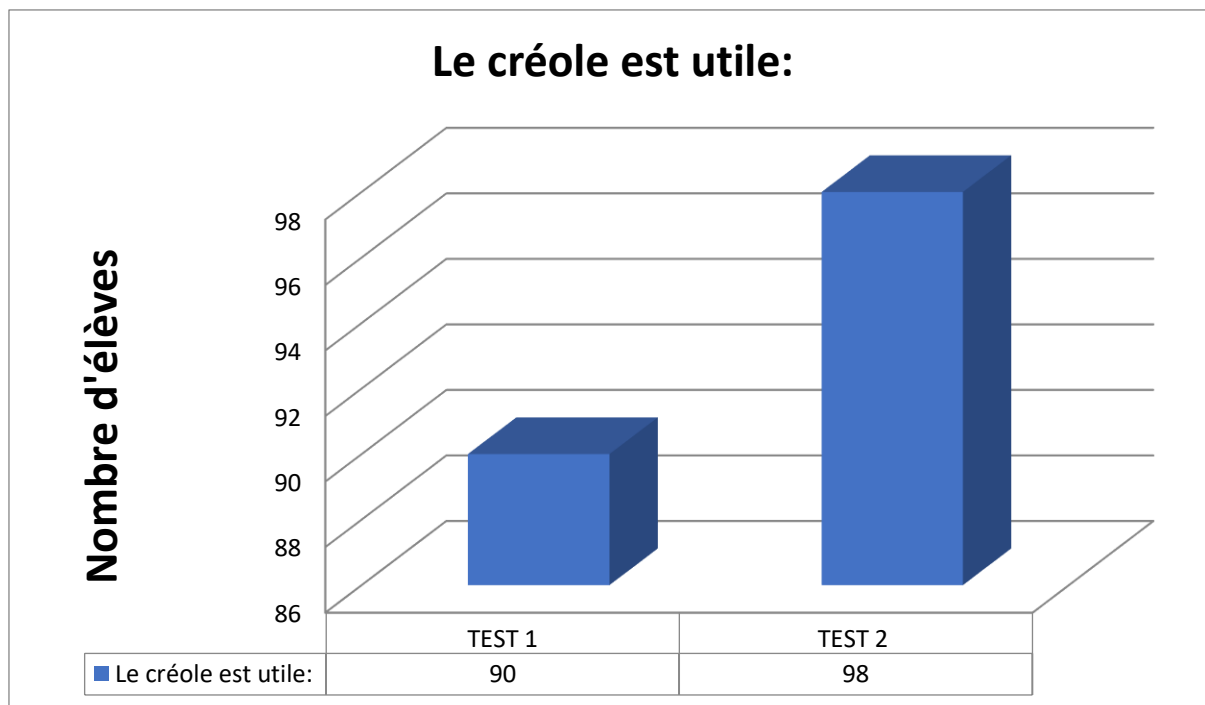
On constate également une influence positive de la séquence sur la vision de l'apprenant concernant l'utilité du créole dans l'apprentissage d'une autre langue : le créole est considéré comme important pour apprendre une autre langue pour 72 apprenants contre 10 au sondage 1.

Le créole est important pour comprendre une autre langue



Il semblerait que la séquence ait eu un impact positif sur les apprenants et leur vision du créole est plus positive. Leur langue initiale régionale semble leur avoir été d'une grande aide pour apprendre une autre langue, c'est-à-dire la langue cible, ici l'anglais.

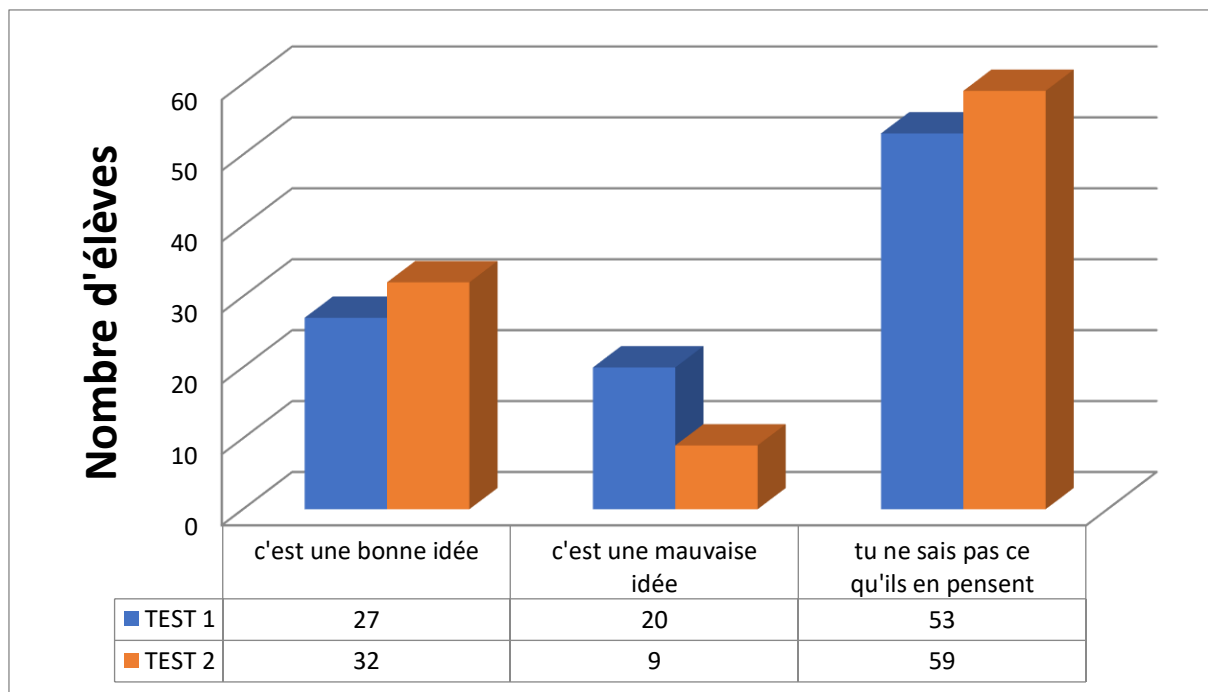
Les comparaisons des sons créoles aux sons anglais ont aidé 59 apprenants sur 62 ayant répondu à cette question, soit 95% d'entre eux. Les gestes ont été une aide pour mémoriser le lexique et mieux prononcer pour 57 apprenants sur 61 ayant répondu à la question, soit 93% d'entre eux.



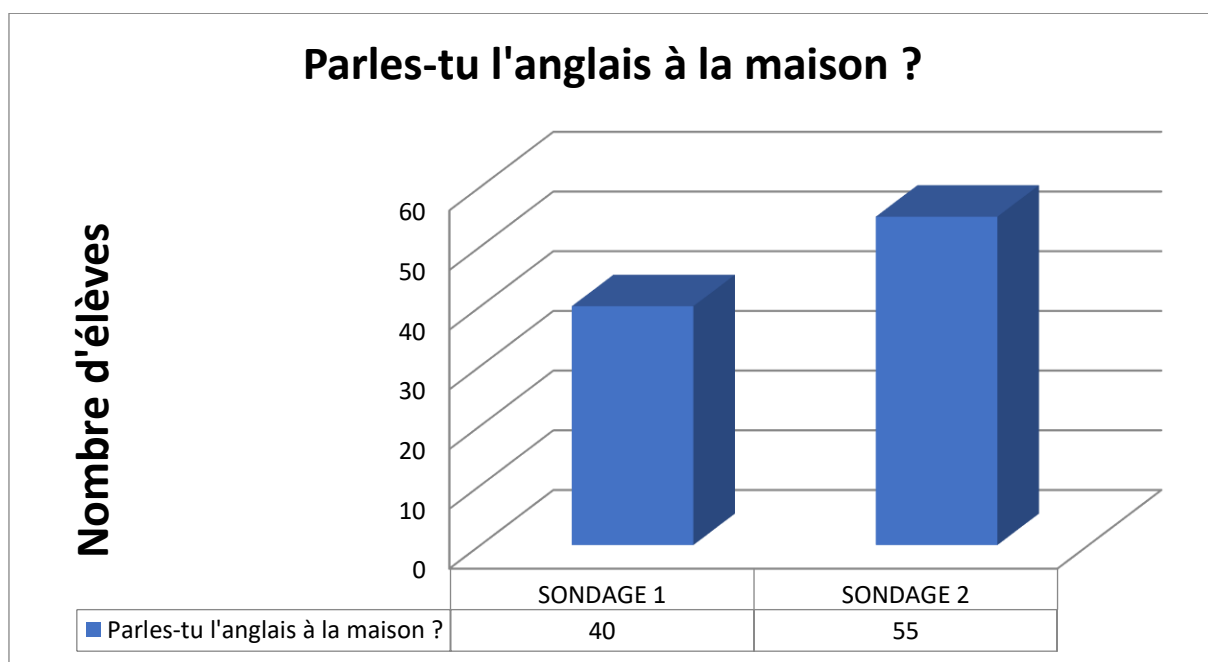
Lors du test 2, on constate que le créole est utile pour 98% des apprenants contre 90% au sondage 1. Le créole est considéré comme « un moyen de communication » pour 31 % des apprenants, et fait partie de « leur culture » pour 12% d’entre eux. On constate une évolution de leur opinion puisqu’au sondage 1, son utilité était principalement dû au fait que c’est « une langue parlée par la majorité des gens à La Réunion » et qu’elle permettait une « certaine facilité de communication ». Au sondage 2, on constate qu’elle est utile puisqu’elle « aide à la prononciation en anglais » pour 24% des apprenants et qu’elle « aide à l’apprentissage de l’anglais » pour 17% des apprenants.

Comme nous l’avons vu au chapitre 3, le behaviorisme et l’environnementalisme montrent aussi l’importance de la prise en compte du contexte dans lequel on enseigne lors de l’apprentissage d’une langue étrangère.

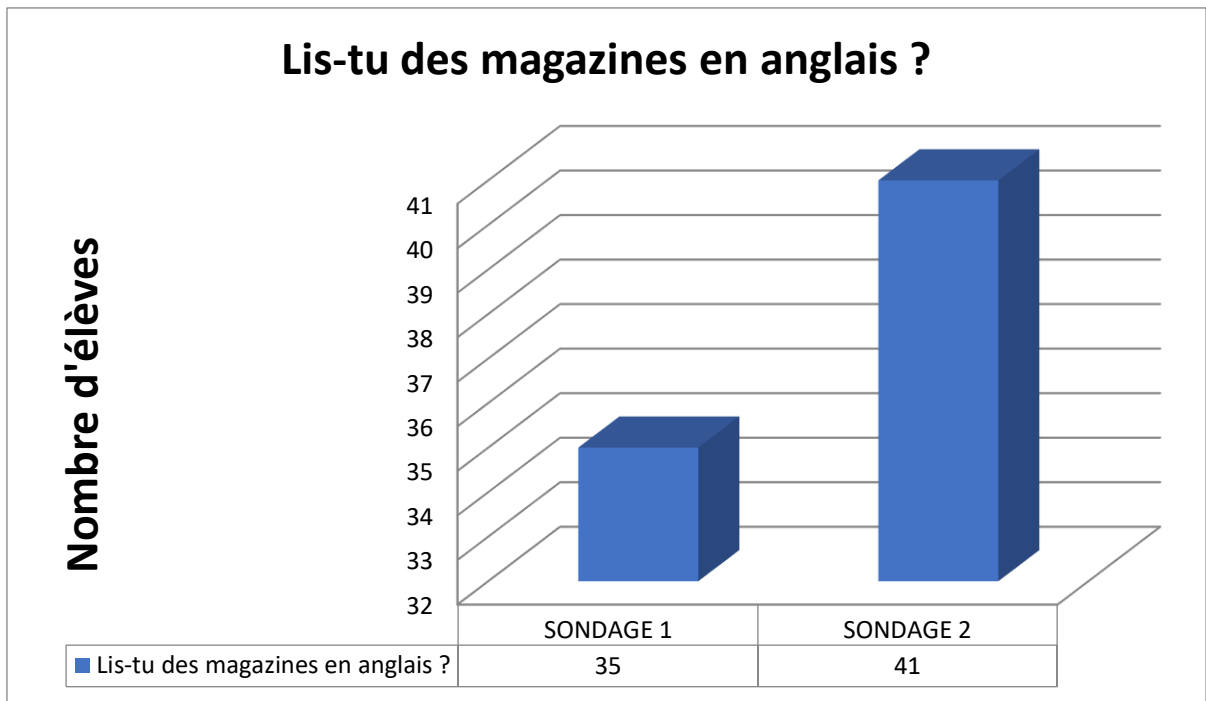
On constate que l’opinion des parents sur l’utilisation du créole en classe a aussi évolué.



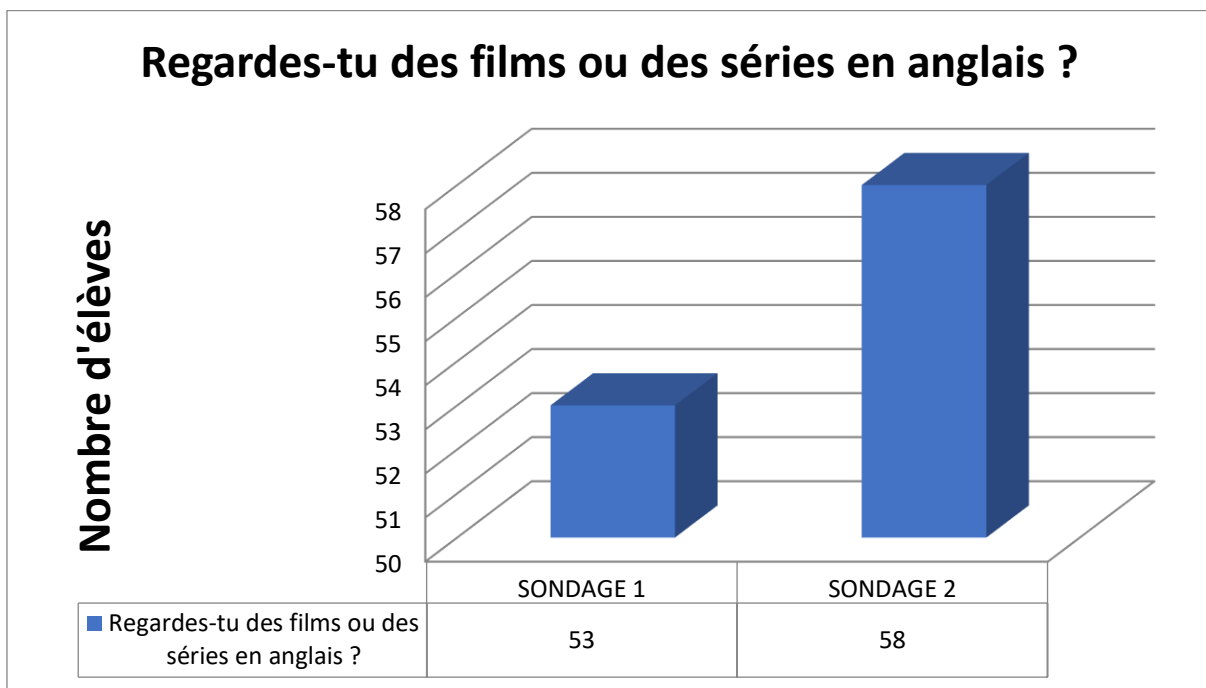
32% d'entre eux pensent que c'est une bonne idée d'utiliser le créole en classe contre 27% au sondage 1 et surtout c'est une mauvaise idée pour 9% des parents au sondage 2 contre 20% au sondage 1.



Suite à la séquence, les apprenants ont davantage parlé anglais à la maison, nous sommes passés de 40% au sondage 1 contre 55% au sondage 2.



Les apprenants se sont davantage mis à lire, et sont passés de 35% au sondage 1 à 41% au sondage 2.

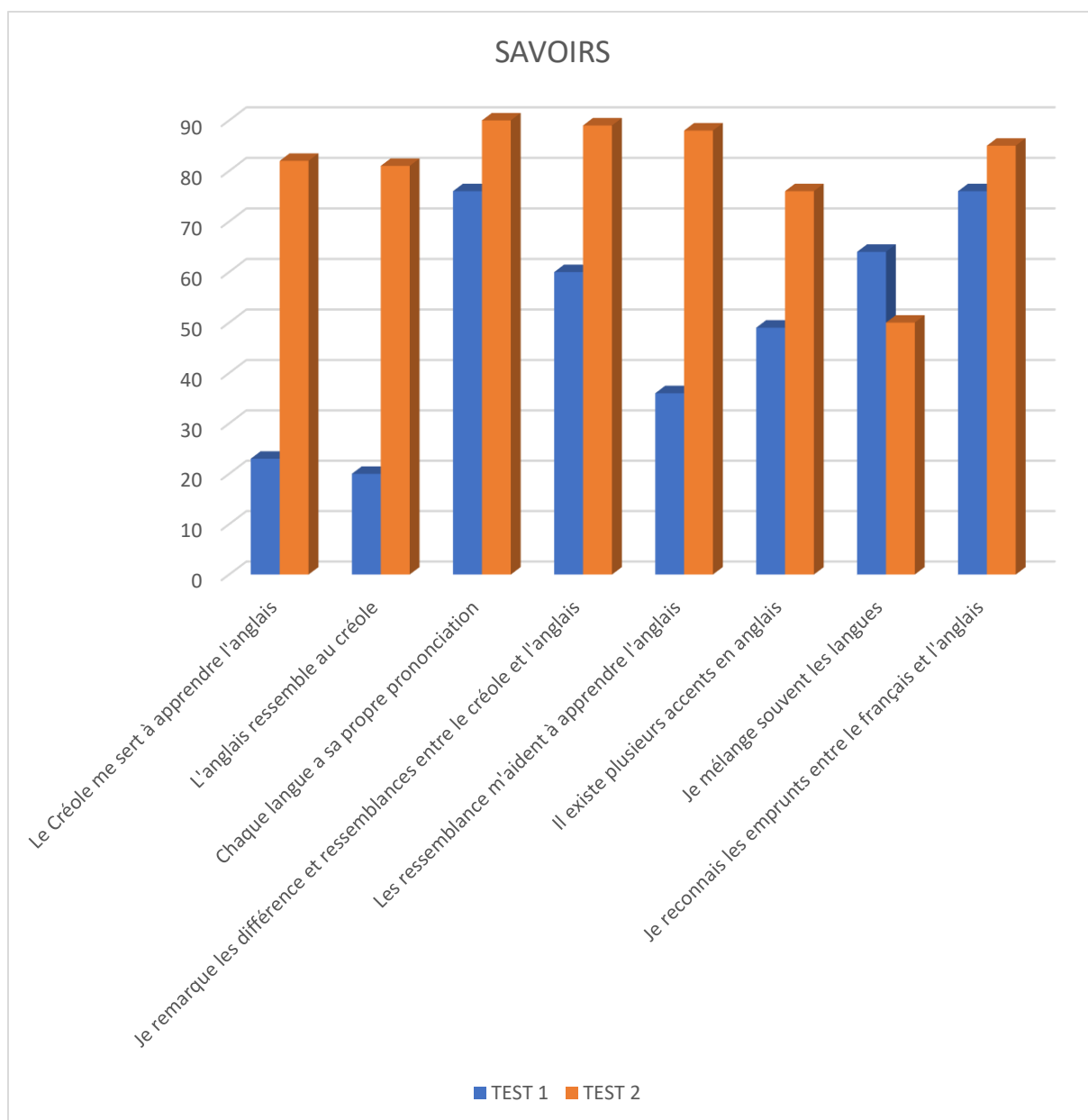


Ils se sont davantage mis à la compréhension orale et sont passés à 58% au sondage 2 contre 51% au sondage 1.

Ils ont de nouveau reçu le questionnaire concernant leurs savoirs et leurs savoir-faire en anglais. (**Annexe 2**).

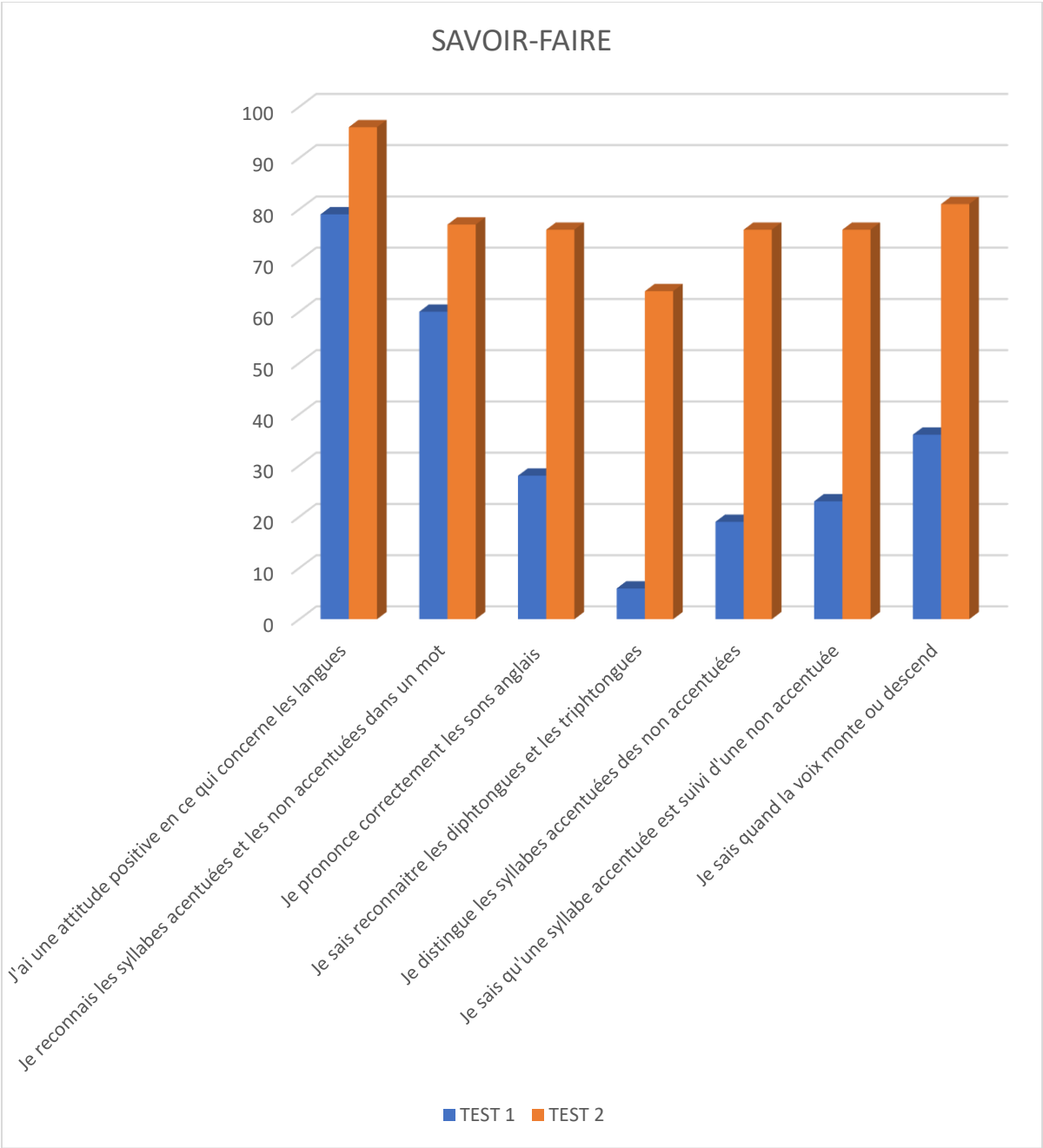
En comparant les premiers résultats du questionnaire donné en début de séquence et les résultats de ce même questionnaire en fin de séquence, on constate :

- Une évolution positive des savoirs des apprenants ;
- Une progression des savoir-faire des apprenants ;
- L'utilité de la langue initiale, le créole pour apprendre une nouvelle langue ;
- Une meilleure distinction des différences et des similitudes entre le créole et l'anglais ;
- Une meilleure distinction des sons, de l'accent de mot et de l'intonation.



Lorsque l'on compare le questionnaire 1 (avant la séquence) au questionnaire 2 (après la séquence), on remarque que seulement 20% des apprenants ont conscience que l'anglais ressemble à leur L1, contre 81% en fin de séquence. 76% des apprenants ont stipulé savoir lors du premier questionnaire que certains sons anglais n'existaient pas en créole et vice versa, contre 90% lors du questionnaire 2. 60% des apprenants remarquent les différences et les ressemblances entre la L1 et la L3 contre 89% lors du questionnaire 2. 36% pensent que les ressemblances entre les langues les aident à apprendre une langue étrangère contre 88% lors du questionnaire 2. 49% des apprenants remarquent lors du questionnaire 1, qu'il existe différents accents contre 76% au questionnaire 2. 64 apprenants sur 100, avouent mélanger les langues

d'un point de vue phonologique lors du questionnaire 1 contre 50 lors du questionnaire 2. 76% d'entre eux ont conscience que certains mots français ont été empruntés à la langue anglaise et vice versa, contre 85% au questionnaire 2.



En ce qui concerne les savoir-faire des apprenants, 79 apprenants sur 100 pensent qu'on apprend mieux si on a une attitude positive face aux langues contre 96 lors du questionnaire 2. 60 apprenants disent reconnaître les syllabes accentuées des syllabes non accentuées lors du questionnaire 1 contre 77 lors du questionnaire 2. 28 apprenants prononcent correctement les sons anglais lors du premier questionnaire contre 76 lors du questionnaire 2. 6 reconnaissent les diphtongues et les triphthongues contre 64 au deuxième questionnaire. 19 apprenants distinguent les syllabes accentuées des non accentuées au questionnaire 1 contre 76 au questionnaire 2. 23 savent qu'une syllabe accentuée est suivie d'une syllabe non accentuée contre 76 lors du questionnaire 2. 36 savent quand la voix monte ou descend lors du questionnaire 1 contre 81 lors du deuxième.

Certains apprenants sont encore inintelligibles sur certains plans, il est donc important qu'ils soient concentrés, attentifs et qu'ils fournissent un travail personnel en s'investissant en cours et à la maison sur le lexique vu en classe. Ils sont heureusement peu nombreux, ce qui montre l'efficacité de cette méthode.

Premières conclusions :

- La séquence semble avoir permis aux apprenants de s'améliorer à l'oral
- Les résultats des différents tests le confirment.
- L'utilisation de la gestuelle semble aider à une meilleure mémorisation de la phonologie anglaise.
- Les comparaisons ponctuelles entre créole et l'anglais semblent donc porter leurs fruits.

CONCLUSION

La Réunion est un espace pluriculturel, la culture *Kréol* émerge de plus en plus et est un espace multilingue où la langue initiale des apprenants est le créole réunionnais et la langue officielle le français ; l'anglais a donc la troisième place. De nombreux peuples sont venus sur l'île, tels que les Européens (Portugais, Hollandais, Français majoritairement, Anglais, Ecossais, Belges), les Malgaches, Africains, les Chinois, les Indiens, les Mauriciens et Rodriguais. Il y a eu un métissage entre ces populations, ce qui a créé le réunionnais, la culture réunionnaise et la langue créole. La population a connu une certaine perte d'identité et s'est modernisée avec la départementalisation, mais la culture et la langue créole restent prédominantes. La langue n'avait pas sa place à l'école pendant plusieurs années puisque l'avantage de l'immersion en classe en langue française pour les apprenants était mis en avant à cette période, il est donc nécessaire aujourd'hui de dédramatiser l'utilisation du créole pour certains apprenants et de les aider à avoir une meilleure représentation de leur langue initiale. Le plurilinguisme et ses atouts sont mis en avant par les institutions, mais tarde à trouver une place réelle au sein des enseignements pour diverses raisons telles que le manque d'initiatives, le manque de temps, l'absence de connaissance du créole réunionnais par les enseignants métropolitains, l'absence de formation liée au créole.

Les référentiels institutionnels tels que le CECRL, le socle commun, les textes officiels, le CARAP et le portfolio des langues ont été un fil conducteur importants sur le plan phonologique. Ces derniers ont également apporté des pistes concernant les savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais également concernant les compétences que les apprenants doivent atteindre. Par exemple, ses modes de communication, ses différents accents, le rythme de sa langue semblent être une aide dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Leurs habiletés dans une langue peuvent leur être utiles pour mieux appréhender une autre langue. Leur manière d'agir en cours de langue est également importante dans le processus d'apprentissage. Les

programmes ont été pris en compte lors de cette séquence et m'ont permis de fixer les objectifs vers lesquels tendre d'un point de vue phonologique.

En ce qui concerne la phonétique, on peut parler de « distinctions phonétiques » (CECRL, 2001 : 17) qui est donc la distinction des phonèmes, mais aussi le domaine phonologique avec le rythme et l'intonation de la langue ; « les réseaux associatifs » (CECRL, 2001 : 17), les activités ludiques ou la kinesthésie pour la mémorisation ; « [l'] activation, [le] rappel et [la] disponibilité » pour l'accessibilité des connaissances (CECRL, 2001 : 18).

J'ai tâché de rendre les apprenants plus conscients du système phonologique anglais et plus précisément en ce qui concerne la prononciation des phonèmes, du rythme et de l'intonation afin de les rendre plus intelligibles. La compétence sociolinguistique a également été mise en avant et prend en compte les éléments sociaux et culturels d'une langue et de son utilisation. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère il a semblé nécessaire de prendre en compte la ou les langues des apprenants (que ce soit une langue officielle ou régionale), le tout était de partir de la langue initiale des apprenants. Les contacts entre les langues ont été mis en avant pour permettre un certain éveil aux langues. Prendre en considération leur langue initiale a été un moteur pour eux et les a ouverts davantage à la langue cible. Ils se sont sentis plus motivés, attentifs et à l'écoute, comme j'ai pu l'être pour leur L1. La compétence pragmatique a également été prise en compte, c'est-à-dire leur capacité à être cohérents lors de leur discours. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, l'apprenant de niveau A2 doit être capable de :

- « de se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents. De construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents. »

Mes apprenants devaient être capables sur le plan phonologique d'atteindre le niveau A2 :

- « *La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.* »

Je me suis inspirée du socle commun qui souligne l'importance de l'interaction orale au travers de dialogues ou de conversations autour de sujets connus. C'est pour cette raison que les apprenants ont appris davantage sur leur culture, sur leur île et sur l'Angleterre. Les textes officiels nous ont permis de savoir ce qui est attendu des apprenants sur le plan phonologique.

Le béhaviorisme dans sa philosophie (et non dans sa déclinaison méthodologique qu'est la méthodologie audio-orale) prend en compte l'environnement de l'apprenant et cette prise en compte est primordiale. Or, il est encore difficile de prendre en compte le contexte d'apprentissage étant donné les freins que l'on connaît. Certains enseignants du second degré ne maîtrisent pas le créole réunionnais (contrairement à ceux du primaire recrutés localement), d'autres ont encore du mal à intégrer le créole dans leur classe même si cela reste une directive institutionnelle, elle n'est pas suffisamment établie en classe et a encore des difficultés à être mise en pratique sur le terrain. Les boucles phonologiques sont nécessaires. Ce même procédé a été utilisé dans l'apprentissage associatif que j'ai mis en place. En effet, j'ai établi des ponts entre le créole et l'anglais. L'apprentissage associatif a permis de créer des liens entre les langues et de faciliter la prononciation des mots nouveaux de la langue étrangère. La notion de comportement est primordiale puisqu'elle fait écho aux attitudes que l'on a vu avec le savoir être. La notion de paires minimales a permis de faciliter l'accès au sens en discrimination phonologique. L'analyse de Troubetzkoy et de Jakobson m'a amenée à élaborer des activités basées sur la discrimination de phonèmes dans le but de créer des automatismes phonétiques. La théorie du crible phonologique n'a pas pu être mise de côté lors de l'apprentissage phonologique. En effet, N.S Troubetzkoy développe sa théorie du crible phonologique qui jouerait un rôle de filtre face à tous les sons étrangers.

Selon Grégory Miras, l'analyse de Troubetzkoy serait trop restrictive, il parle de processus ou d'aptitude liée à la Nativisation. Il nuance les propos de Troubetzkoy. Les apprenants arriveraient à distinguer les phonèmes et à les reproduire de façon isolée mais auraient plus de difficultés dans la langue parlée. La prise en considération de la L1, ou langue initiale des apprenants, a été de mise puisque l'on a pris appui sur les similitudes entre cette langue initiale (ici, le créole) et la langue cible (ici, l'anglais). La Nativisation est un appui non négligeable car elle a aidé à la bonne production phonologique des phonèmes proches, de même pour le rythme et l'intonation entre ces deux langues. En ce qui concerne les différences, il a donc été important de bien les pointer du doigt, et ainsi de pallier la théorie du crible phonologique de Troubetzkoy (1986 : 54) pour amener les apprenants à prononcer correctement et ainsi atteindre la dénativisation ou accommodation de Piaget.

De plus, l'analyse contrastive m'a permis de comparer la langue initiale des apprenants et la langue cible, mais également de prédire les zones de difficultés.

De même la théorie du crible phonologique a été analysée ici. La réception de l'information par l'apprenant doit la transformer en un savoir. L'objectif était de faire en sorte que l'apprenant distingue les sons de la langue cible, pour qu'il réceptionne l'information correctement.

Certains points des méthodologies audio-orales et structuro-globales audiovisuelles ont été retenus puisqu'elles intègrent beaucoup le volet phonologique qui est à la base de l'apprentissage. Les facultés innées ont également joué un rôle lors de ma séquence au travers de réflexions sur la langue ayant permis de comprendre le fonctionnement de la L1 ce qui a amené les apprenants à une meilleure acquisition de la langue cible. Cette grammaire universelle semble avoir facilité l'acquisition de la langue cible chez nos apprenants plurilingues. Les phonologies générative et suprasegmentale ont été des éléments clefs de ma recherche sur le plan phonologique.

Le fait que l'apprenant plurilingue construise une compétence plurilingue et pluriculturelle a des avantages selon Coste, Moore, Zarate (1997 : 13). Les apprenants se sont aidés du répertoire linguistique de leur langue initiale et l'ont utilisé dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Herdina et Jessner présentent une liste d'avantages du plurilinguisme :

- des stratégies métacognitives améliorées et un niveau élevé de conscience métalinguistique
- des relations inter-linguistiques positives pour des capacités langagières pragmatiques ou conversationnelles
- des capacités élevées en ce qui concerne l'alphabétisation
- une flexibilité cognitive, une créativité, une originalité : les multilingues sont différents de leurs homologues monolingues dans leur façon de penser.
- une conscience méta-pragmatique et socio-culturelle
- une connaissance métalinguistique pour de futurs apprenants des langues.

Le socio-constructivisme et la dimension sociale ont été nécessaires dans l'apprentissage au niveau motivationnel. L'approche de Bandura apporte des éléments cruciaux et enrichissants au niveau motivationnel également. Outre cela, cognition et affectif sont en lien grâce aux théories de l'attribution, de l'activité et de l'environnement dynamique, et la dimension ergonomique a également été mise en avant. Ainsi, les représentations des apprenants ainsi que leur environnement social ont été deux éléments essentiels à ma recherche.

Nous avons aussi sollicité le neuroconstructivisme et les apports des neurosciences sur le plan de la cognition, de l'attention, de la perception, de la mémorisation, grâce à l'émotionnel et au multisensoriel (le visuel et la kinesthésie fortement émotionnelle venant à la rescousse de l'auditif défaillant).

À la suite de l'analyse des paradigmes et des textes institutionnels, j'ai élaboré ma séquence afin de la mettre en pratique sur le terrain et en incluant les éléments clés des paradigmes étudiés. J'ai tout d'abord donné un sondage à mes apprenants afin de savoir où ils en étaient concernant les langues qu'ils utilisaient et leurs représentations de ces dernières. Ils se sont vus recevoir un questionnaire me permettant de savoir où ils en étaient sur le plan phonologique. Je leur ai ensuite donné un test diagnostique où ils devaient se présenter en binôme à l'oral. J'ai ensuite mis en place ma séquence en classe en prenant en compte le contexte, les paradigmes tels que le socioconstructivisme (intégrant l'apprentissage social qui ne réfute pas certains principes béhavioristes et bien sûr, la motivation), le neuro-constructivisme (réconciliant les facultés innées capitales chez tout individu et le constructivisme) et les points forts des différents paradigmes didactiques telles que l'affect, l'émotionnel (ici le recours à la langue et la culture initiales ainsi que la kinesthésie, sans oublier l'apprentissage associatif d'obédience béhavioriste). La théorie de Libermann joue un rôle non négligeable en phonologie comme nous l'avons souligné. À la suite de la séquence, les apprenants ont de nouveau rempli le sondage et le questionnaire afin de vérifier l'évolution de leurs représentations et l'amélioration ou non de leur capacités et connaissances sur le plan phonologique. Ils ont, par la suite, eu un test final en binôme où ils s'exprimaient à l'oral, toujours en binôme, au sujet de Londres et de La Réunion, étudiés lors de la séquence expérimentale. À la suite de la séquence expérimentale mise en place, le plurilinguisme des apprenants s'est vu être un réel avantage. Ils ont pu partir de ce qu'ils connaissaient, leur langue initiale, et aller vers la langue cible, l'anglais. Ils se sont aidés de leur système linguistique initial dans l'apprentissage de la L3.

Il semble donc tout à fait possible de tendre vers une accommodation de l'anglais en contexte multilingue au collège. Encore faut-il partir du vécu sociolinguistique des apprenants et prendre en compte la dimension socioculturelle du contexte. Les apprenants ont pu s'adapter « aux données externes » de l'anglais en s'appuyant sur les données de leur « monde interne ». Ce dernier s'est adapté aux données phonologiques de l'anglais dans la majorité des cas.

La méthode mise en place a permis aux apprenants de s'adapter aux données externes de l'anglais. Ils ont transformé leur « schèmes d'action et de pensée » (Piaget, 1979) pour s'adapter à la nouvelle langue. Le créole réunionnais a eu un impact sur l'apprentissage de l'anglais. Les apprenants ont été davantage motivés et ont mieux mémorisé grâce au développement de la dimension plurilingue et stratégique. Des stratégies cognitives, métacognitives, affectives et sociales ont été mises en place. La prise en compte mesurée de la langue initiale et des comparaisons phonologiques ponctuelles entre la L1 et la langue cible les ont aidés à progresser dans la langue étrangère et les ont motivés.

Ma recherche apporte une avancée sur le plan phonologique dans un contexte plurilingue même si j'ai conscience que cette avancée est timide et qu'il faudrait consolider ces travaux. Il serait intéressant de faire une recherche plus longue et plus systématique sur le plan académique. Il est important de prendre davantage en compte le vécu de l'apprenant mais force est de constater que dans l'état actuel, ce vécu est souvent négligé, voire ignoré.

« La notion de choix linguistique va de pair avec la notion de représentation : à la fois déterminée et libre, à la fois sociale et individuelle, la parole est le lieu par excellence d'un existentialisme linguistique dont enseignants et apprenants de langue ont besoin dans nos contextes plurilingues et pluriculturels. Apprendre à jouer sur la multiplicité des sens à travers une didactique plurilingue peut permettre aux apprenants d'échapper aux contraintes de la langue dans laquelle ils sont nés et d'ouvrir leurs cœurs et leurs esprits à des représentations sociales qu'ils ne se seraient jamais imaginées. » (Kramersch, 2008 : 323)

Compte tenu de la pluralité linguistique du vécu des apprenants de notre système éducatif, il semblerait intéressant d'élargir cette recherche à d'autres contextes, au niveau national, mais pas seulement ; je pense notamment aux nombreux établissements scolaires français de l'étranger de l'AEFE qui accueillent par principe des apprenants au vécu linguistique multiple.

Partir des apprenants et des sons de leur langue initiale pour arriver à ceux de la langue cible, lorsque cela est possible, afin de tenter de partir de ce que les apprenants connaissent, dans le but de les amener à mieux intégrer la langue cible.

Afin de tenter de rendre l'apprenant plus attentif et plus détendu avant l'oral, la mise en place d'ateliers de méditation, de respiration en pleine conscience pourrait être bénéfique pour l'apprentissage des langues vivantes. Ainsi, la méditation permettrait aux apprenants d'entrer dans un état plus propice à l'écoute et à l'acquisition des langues. Il serait intéressant de se demander si la méditation pourrait rendre les apprenants plus disponibles sur le plan cognitif et plus attentifs aux apprentissages. La méditation permettrait-elle d'aider à mieux mobiliser son énergie et ses capacités intellectuelles et ainsi les aider à se mettre dans un état plus propice aux apprentissages ? Cette pratique irait dans le sens de l'intelligence émotionnelle de Goleman, mais également dans le sens de l'intelligence du corps et des ressentis, de l'intelligence cognitive et prosociale. La méditation de pleine conscience a pour but de ramener l'attention et le discernement des apprenants à ce qui est présent à l'instant, c'est-à-dire ses pensées, ses émotions et ses sensations physiques. Cela aiderait à acquérir une meilleure stabilité intérieure, à développer ses aptitudes mentales et ainsi peut être à calmer leur stress avant un passage à l'oral, à développer leur estime de soi et leur confiance en soi et à développer leurs compétences psycho-sociales telles que l'écoute, le respect et la tolérance.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et Ouvrages :

- Adam, J. (1976). Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974
- Adelin E. et Lebon-Eyquem M. (2009) : « L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité », *Tréma*, 31 | 2009, 121-132.
- Aguilar J., Bruderermann C., Leclère M., (2014): *Langues, cultures et pratiques en context: interrogations didactiques*, Paris, Riveneuve éditions.
- Andersen R. (1983) : *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachussets, Newbury House, 1983.
- Andersen R. (1990), *Models, processes, principles and stratégies : second language acquisition inside and outside the classroom*, New York, Van Patten and Lee, 1990.
- Baddeley A. (1992): *La mémoire humaine, théorie et pratique*, Grenoble, PUG, 1992.
- Bailly D. (1998) : *Les mots de la didactique des langues*, Ophrys, Paris, 1998.
- Bandura A., (2007), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Bassetti, B., Cook, V. (2012). *The encyclopedia of applied linguistics*, Chapelle, C. A. (Ed.), Oxford, UK: Wiley-Blackwell pp. 1127-1131.
- Besse, A., Marec-Breton, N. & Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2(2)
- Bourguignon C. (2005) : *La démarche didactique : du concours à la pratique*, PUF.
- Bronckart J-P. (2004) : « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail », Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2004.
- Bruner J.S (1983) : *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- Buser P. (1998) : *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Editions Odile Jacob, Paris, 1998.
- Cambefort J.P (2001) : *Enfances et familles à la Réunion*, Paris : le Harmattan
- Camilleri C. (1989) : La communication dans la perspective interculturelle, dans Camilleri C. et M. Cohen Emerique (dir), *Chocs de culture : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, Le harmattan.
- Caron J., (1989) : *Précis de psycho-linguistique*, PUF, cité par Rolland Y., (2007) : Le CAPES externe d'anglais, Edition Belin.
- Caron J. (1989) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, Presse universitaire de France.
- Carr P. (1993): *Phonology, modern linguistics*, The Macmillan Press, Londres.
- Carroll D.W. (1999): *Psychology of Language*, 3rd edn, Pacific Grove CA? Brooks/Cole Edition.

- Castelloti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Causa M., (1986) « Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues », *Diversités Recherches et Terrains* [En ligne], 2, -1, consulté le 16/03/2019, URL : <http://www.unilim.fr/dire/255>, DOI : 10.25965/dire.255
- Causa M., « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*, 4 | 1996, 111-129.
- Chomsky N. et Halle M. (1968): *The Sound Pattern of English*, Londres, Harper and Row.
- Chomsky N. et Halle M. (1973): *principes de phonologie générative*, traduction de Pierre Encrevé, Editions du Seuil, Paris, 1973.
- Coste, 2001 : Acte du Séminaire, L'enseignement des langues vivantes : perspectives » <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- Coste, D. (2002), «Compétence à communiquer et compétence plurilingue», *Notions en questions*, 6, pp. 115-123.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Culioli A. (1982), *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, Département de Recherche Linguistique, Laboratoire de Linguistique Formelle (ERA 642), Paris, Université de Paris, 1982.
- Culioli A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation, opérations et représentations*, Tome 1, Ophrys, France, 1990.
- Cummins, J. (1991) Language Development and Academic Learning Cummins, J in Malave, L. and Duquette, G. *Language, Culture and Cognition* Clevedon: Multilingual Matters
- Cyrulnik B. (1983): *Mémoire de singe et parole d'homme*, Paris, Hachette, 1983.
- Del Olmo C., « Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [Online], Vol. 35 N° 1 | 2016
- Derivry-Plard M. (2015) : *Les enseignants de langues dans la mondialisation, la guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Paris, éditions des archives contemporaines.
- Derivry-Plard M. Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2019, 10 (1), pp.63-79.10.18175/VyS10.1.2019.06. halshs-02321085
- De Singly, F. (2016) *Le questionnaire*. Paris : Armand Collin, 4^{ème} édition.
- Diana A., « La phonétique dans l'enseignement de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines : enjeux et priorités », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX N° 3 | 2010, 10-21.
- Doise W. et Mugny G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions.
- Doise W. et Mugny G. (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- Dörnyei Z. (2001) : *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Doyé P. (2005) : *Intercompréhension*. Référence Study. Préface by Beacco J.C. et Byram M. Strasbourg, Council of Europe.
- Duchet J-L (1992), *La Phonologie*, Paris, PUF, 1992.
- Dumora B. et Boy T., « Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{ère} partie) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/3 | 2008

- Ehrman M.E et Dornyei Z. (1998), *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*, London, Sage Publications, 1998.
- Ellis R. (1994) : *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Osford University Press
- Ellis R. (2001): "Investigating Form-Focused Instruction", *Language Learning*, n°51, 2001
- Emervé J.B (2009) : *La vérité sur le peuplement de La Réunion*, Paris : Labuse Editeur
- Fadiga L. et Craighero L. (2003), « New Insights on Sensorimotor Integration : From Hand Action to Speech Perception », *Brain and Cognition*, n°53 (3), p514-534, 2003
- Ferguson, Ch. A. (1959): « Diglossia ». *Word*, 15, pp. 325-340.
- Fioux P. (2007) : *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion : contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, Réunion : le Harmattan
- Flavell J. H. (1985) Développement métacognitif, in J. Bideaud et M. Richelle (Edit.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*, Bruxelles, 1985
- Fontaine S. & Hamon J. (2010), La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 85, (1), 69-109. doi:10.3917/cips.085.0069.
- Fontaine O. (2017) : *Histoire de la Réunion et des Réunionnais : quelques mises au point*, Réunion, Orphie G. Doyen éditions, 2017
- Freinet C. (1896-1966) : *L'histoire d'un jeune intellectuel*, l'Harmattan
- Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gaillat T. (2014), Didactique du français en milieu créolophone : quels principes ? quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à La Réunion ? in *Mutations en contexte dans la didactique des langues*, le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle, Travaux et documents, n°46, pp 97-115.
- Gaillat T (2016), Approche plurilingue autour du vocabulaire à La Réunion : l'enseignement/apprentissage du français en milieu créolophone, in *Approches bi-plurilingues d'enseignement apprentissage*, éditions des archives contemporaines, Paris.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier.
- Galisson R. et Coste D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Galligani S. (2003) : « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx*, 49 | 2003, 141-152.
- Gaonac'h D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987.
- Gaonac'h (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Hachette Education, 2006
- Gaonac'h D., Golder C. (1995) : *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette.
- Gast, V. (2011). "Contrastive analysis: Theories and methods." In Kortmann, B. and J. Hobsbawn E.J et Ranger T. (1983) : *l'invention de la tradition*, Editions Amsterdam
- Kabatek (ed.): *Dictionaries of Linguistics and Communication Science: Linguistic theory and methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter. http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/papdf/contr_ling_meth.pdf (consultée le 2/10/19)
- Georger F. (2011) : Créole et français à La Réunion: une cohabitation complexe. *Linguistique*. Université de la Réunion, 2011. Français. <NNT: 2011LARE0031>. <tel-01279041
- Ginet, Alain (dir.) et al. (1997) *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris : Nathan.
- Goleman D. (1995) : *Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1995.
- Goleman, D. (1997), *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Trad. T. Piélat, Paris, Éditions Robert Laffont, S. A
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France

- Griggs, P., Carol, R. & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vii,(2), 25-38.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>.
- Griggs P. *La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère*. LIA, 2010, 1 (2), pp.297-237. <halshs-00551065>
- Halle M. (2002) : From Memory to Speech and Back : Papers on phonetic and phonology, 1954-2002, New York NY, Mouton de Gruyter.
- Hamers J. (2005): “ Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ”. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Warthon (dir.): *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*. Bern: Peter Lang, 271-292, p. 278.
- Hatch E. et Wagner-Gough J. (1976): “Explaining Sequence and Variation in SLA”, *Language Learning*, Special Issue n°4, 1976.
- Hatch E. (1978d) : *Aquisition of Syntax in a Second Language*, in Richards (ed), 1978.
- Hélot, C., & Young, A. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école: comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle (s) de l'école. W: C. Hélot (red.) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort: Peter Lang, 207-226.
- Herdina P., & Jessner U., (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Hilton H.E. (2009) : Systèmes émergents: acquisition, traitement et didactique des langues. Sciences de l'Homme et Société. Université Lumière - Lyon II, 2009. tel-00605188
- Hubert Delisle M-J (2014) : *Créole, école et maîtrise du français, vers une didactique adaptée*, Académie de La Réunion, Canopé.
- Hyman L. (1975) : *Phonology, Theory and Analysis*, New-York, Holt Rhinehart.
- Jakobson R. et Halle M. (1956): *Fundamentals of Language*, The Hague, Mouton.
- Jakobson R. (1963/2003), *Essais de linguistique générale, les fondations du langage*, traduit et préfacé par Ruwet N., les éditions de minuit, Normandie.
- Jodelet D., (Ed) 277-286. Larbaut C. et Tupin F. (2003), L'école à l'île de la Réunion, Etat des lieux, in *Tupin F.*
- Jones D. (1931) : On Phonemes, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n°IV, p.74-79.
- Kanté I., (2015) : Contrastive Linguistics: A “double” interface in L2/L3 acquisition?*, In Y. Rolland et al. (eds) 2015. *Heritage and Exchanges: Multilingual and intercultural approaches in training context*, pp 25-42. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Karmillof-Smith A. (1992) : *Beyond Modularity : A developmental Perspective on Cognitive Science* , Cambridge, MIT Press, 1992
- Karmillof-Smith A. (1994) : Précis of Beyond Modularity : A developmental Perspective on Cognitive Science, Behavioral and Brain Sciences, n°17, 1994
- Konstantinovic Š. S. Linguistique structurale et grammaires génératives. In: *Langages*, 4^e année, n°15, 1969. La linguistique en URSS, sous la direction de René L'Hermitte. pp. 14-20.
- Kramsch C. (2009): *The Multilingual Subject*, Oxford University Press
- Krashen S.D. (1988): *Second Language acquisition and Second Language Learning*, London, Prentice Hall.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larbaut C. & Tupin F. (2003), « L'école à l'île de la Réunion : état des lieux », *École et éducation*. Univers créoles 3
- Lass R. (1984) : *Phonology, an introduction to basic concepts*, Cambridge University Press.
- Laver J. (1994) : *Principles of phonetics*, Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge MA : MIT Press, 1989.

- Levelt, W. J. M. 'Producing spoken language: A blueprint of the speaker', pp. 83-122 in Colin M. BROWN & Peter HAGOORT (eds.), *The Neurocognition of Language*, Oxford : Oxford University Press, 1999 (a).
- Lévine J, Vermeil G, Pelissier (1976) : Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité, n°4 de l'éducateur, 1976
- Lieberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P. et Studdert-Kennedy M. (1967) : "Perception of Speech Code", *Psychological Review*, n°74, p. 431-461, 1967.
- Lieury A. (2010) : *Introduction à la Psychologie cognitive*, 2^e édition, Dunod, Paris.
- Lieury A. (2012) : *Mémoire et réussite scolaire*, 4^e édition, Dunod, Paris, 2012.
- Long M. (1985): "Input and SLA Theory" in *Gass and Maden* (eds), B. McLaughlin, *Theories of Second Language Learning*, London, Edward Arnold, 1985.
- Mariné C. et Escribe C., (2010) : Histoire de la psychologie générale, du behaviorisme au cognitivisme, Paris, édition in press.
- Martinot C. et Troadec B. (2003) : *Le développement cognitif : Théories actuelles de la pensée en contextes*, éditions Belin.
- Miyake A. et Shah P. (eds) (1999) : *Models of Working Memory : Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York NY : CUP
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 121(1), 71-78. doi:10.3917/ela.121.0071.
- Narcy J-P. (1990), *Apprendre une langue étrangères*, Paris, Editions d'organisation, 1990.
- Narcy, J-P. 1997. *Didactique des langues, le kaléidoscope des théories*. Strasbourg : 2^e Colloque COFDELA.
- Narcy J-P., (1998) : Action Research/ Recherche Action, ASp n°19-22, 1998
- Narcy-Combes J-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005.
- Narcy-Combes M.F (2005) : *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses
- NARCY-COMBES, J.-P. in BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P. & NARCY-COMBES, J.-P. (2010). Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics. IGI Global, USA.
- Narcy-Combes J-P. et M-F (2019) : *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théories et pratiques*, Les Editions Didier, Paris, 2019.
- Ollivier, C. (2015). Formation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans les programmes de l'école primaire. Dans Y. Rolland, J. Dumonteil, T. Gaillat, I. Kanté et V. Tampoe (dir.), *Heritage and Exchanges. Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context* (p. 187208). Cambridge : Cambridge Scholars Publishing.
- Perrenoud, Ph. (2004) : Qu'est-ce qu'apprendre ? in *Enfance & Psy*, n° 24, 9-17.
- Piaget, J. (1936) : *Origins of intelligence in the child*. London Routledge & Kegan Paul.
- Piaget J. (1976), « Logique génétique et sociologie », *Les Sciences sociales avec et après Jean Piaget ?* Genève, Droz, 1976.
- Piaget J. (1987), *Six études de psychologie*, Paris, Folio, 1987.
- Prudent L.F, Tupin F. et Wharton S. (2005) : *Du Plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Peter Lang : Berne
- Raby F. et Narcy-Combes J-P. (2009) : « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concepts et dispositifs », *LIDIL*, n°40.
- Randall, M. (2007): *Memory, psychology and second language learning*, Philadelphia : John Benjamins.
- Reeve J. (2014): *Psychologie de la motivation et des émotions*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

- Renard R. (éd.) (2002) : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, la phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, Boeck et Larcier, éditions de Boeck Université.
- Roach P. (2000): *English Phonetics and Phonology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rolland Y. (2003): *l'anglais à l'école*, Paris, Belin, 2003.
- Rolland Y. (2007) : Le CAPES externe d'anglais : l'épreuve préprofessionnelle, Paris, Belin, 2007.
- Rolland Y. (2011) : *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactiques des langues ?*, Paris : Belin
- Rolland Y., « Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-1 | 2013, mis en ligne le 07 janvier 2013, consulté le 04 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1497> ; DOI : 10.4000/rdlc.1497
- Rolland Y. (2013) L'apprentissage phonologique de la LVE: un défi identitaire pour des apprenants plurilingues. Colloque OSOI Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien, OSOI; Université de La Réunion, Nov 2013, Saint-Denis (la Réunion), France. pp.117-128. hal-01167437
- Romian H. (1991) : «Le développement métalinguistique» par Jean-Emile Gombert, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, sous la direction de Jean-Pierre Jaffré et Hélène Romian. pp. 197-199.
- Ryan R.M et Deci E.L (2000): "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, n°25, p.54-67, Academic Press.
- Sauvage J. (2019) : « Mobilité et appropriation des langues. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2 | 2019, mis en ligne le 09 septembre 2019, consulté le 09 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7032> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7032>
- Seliger H.W. et Shohamy E., (1989) : *Second Language Research Methods*, Oxford, University Press, 1989.
- Skinner B.F., (1979) : *Pour une science du comportement : le béhaviorisme*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Soulaine (2018) « Une approche éactive de l'enseignement-apprentissage des langues : le corps au centre de la formation des futurs enseignants », *Recherches & éducations* [En ligne], HS | 2018, mis en ligne le, consulté le 31 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6086>
- Swain M. (1985) : Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in Gass and Madden (eds) 1985.
- Trocmé-Fabre H. (1992) : *J'apprends, donc je suis*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1992.
- Troubetzkoy N.S (1939:1986), *Principes de Phonologie*, Paris, Klincksieck, 1939-1989
- Tupin (2006) : « Perspectives plurilingues des systèmes éducatifs de la zone sud-ouest de l'Océan indien » du 29 août 2016 à l'ESPE de La Réunion
- Staudacher-Valliamée G. (1992) : *Phonologie du créole réunionnais : unité et diversité*, University of California : Peeters.
- Van der Linden M. et Bruyer R. (1991) : *Neuro-psychologie de la mémoire humaine*, Grenoble, PUG, 1991.
- Vergès F. (2002) : « L'océan Indien, un territoire de recherche multiculturelle », *Hermès : La Revue* 2002/1 (n° 32-33), p. 447-456.
- Villemain, A. & Lévèque, M. (2005). L'évolution des attributions causales en situation d'accomplissement : effet des situations d'action et de non-action en basket-ball. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 66(2), 65-76. doi:10.3917/cips.066.0065.
- Vygotsky, L.S. (1933/1998). *Pensée et langage*, 3e édition, Paris, Éditions La dispute.

Vygotsky, L.S (1962) : *Thought and Language*, Cambridge, The MIT Press, 1962.
Watbled J.F. (2005) : *La prononciation de l'anglais*, Armand Colin, Barcelone.
Widdowson H. G (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, 1981.
Wilkins D.A (1976) : *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.
Zarate, G. Levy D. Kramsch C. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des archives contemporaines

Textes officielles :

BO de 2005
BO du 26/11/2015
CARAP 2011
Le CECRL (2001)
Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, BO du 23 avril 2015 p3

Articles en ligne :

Lado R. <http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008/04/30/9006958.html> [consultée le 14 janvier 2018]

Le CECRL p91-2 https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[consultée le 15/01/18]

<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>

[consultée le 7/10/18]

<http://amitie-entre-les-peuples.org/Acculturation-assimilation> [consultée le 28/04/18]

<http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3377> [consultée le 22/04/18] qui a pour source **Etude INSEE "Le créole encore très largement majoritaire"**

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>
[consultée le 3/06/18]

https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[consultée le 9/06/18]

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717
[consultée le 16/06/18]

<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>
[consultée le 16/06/18]

<https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>
[consultée le 16/06/18]

<https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097> HYPERLINK
["https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3"](https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3) & HYPERLINK
["https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3"](https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3) ID=3406 HYPERLINK
["https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3"](https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3) & HYPERLINK
["https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3"](https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3) Menu=15 HYPERLINK
["https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3"](https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3) & HYPERLINK
["https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3"](https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2097&ID=3406&Menu=15&Item=1.1.3) Item=1.1.3[consultée le 16 / 06 / 18]

INDEX

Accommodation, 2, 3, 5, 17, 67, 88, 96, 100, 105, 106, 117, 121, 123, 132, 133, 134, 137, 142, 157, 184, 204, 212, 213, 217, 218, 223, 229, 241, 264, 266, 297, 299.

Acculturation, 94, 95, 121, 213.

Affect, 21, 62, 112, 120, 123, 124, 125, 131, 136, 148, 149, 167, 169, 212, 219, 222, 225, 227, 228, 229, 253, 264, 268, 299.

Aptitude, 33, 52, 102, 147, 178, 188, 231, 240, 245, 254, 301.

Assimilation, 3, 10, 17, 33, 34, 96, 100, 101, 105, 106, 123, 142, 188.

Associatif (réseaux) 31, 217, 296
(processus) 60, 168, 215
(apprentissage) 62, 119, 147, 148, 152, 161, 168, 170, 215, 226, 262, 268, 297, 299

Attitude, 23, 30, 38, 45, 61, 62, 89, 120, 133, 134, 188, 215, 231, 240, 245, 293, 297.

Behaviorisme, 91, 133, 287.

Carap, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 118, 119, 188, 189, 224, 240, 295.

CECRL, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 51, 55, 98, 106, 108, 118, 175, 188, 193, 194, 217, 231, 240, 295, 296.

Cerveau limbique, 123, 162, 163, 167, 219, 227, 228, 268.

Cognitif, 91, 95, 99, 102, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 142, 143, 154, 161, 173, 178, 214, 222, 268, 301.

Cognition, 106, 125, 135, 137, 138, 139, 142, 151, 155, 157, 160, 162, 213, 225, 226, 264, 268, 298.

Connexionnisme, 138, 139, 144, 146, 151.

Constructivisme, 99, 100, 102, 106, 107, 127, 128, 137, 139, 140, 141, 142, 160, 213.

Dénativisation, 66, 67, 95, 96, 105, 121, 157, 226, 263, 264, 297.

Didactique, 2, 5, 17, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 64, 73, 81, 117, 120, 121, 129, 130, 132, 164, 172, 175, 178, 224, 228, 299, 300.

Enseignement, 2, 5, 15, 23, 28, 37, 50, 54, 57, 60, 77, 81, 98, 108, 111, 112, 114, 125, 167, 172, 174, 175, 215, 217, 228, 295.

Environnementalisme, 90, 91, 94, 119, 122, 142, 160, 193, 213, 287.

Epilinguistique, 142, 143.

Input, 80, 81, 92, 93, 95, 96, 105, 122, 124, 139, 145, 154, 155, 156, 158, 159, 221, 225, 263, 265, 266.

Institutionnel, 6, 25, 26, 27, 43, 55, 56, 110, 112, 114, 118, 195, 295, 297, 299.

Intake, 96, 155.

Interactionnisme, 90, 91, 93, 99, 122, 124, 193, 204, 221.

Intercompréhension, 49, 50, 51, 55, 172, 173, 224.

Interlangue, 22, 95, 120, 157, 159, 173, 174, 212.

Kinesthésie, 31, 47, 164, 216, 217, 218, 219, 225, 228, 244, 251, 255, 296, 299.

Mémoire de travail, 60, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 160, 161, 225, 226, 227, 264, 268.

Mémorisation, 31, 40, 62, 89, 96, 120, 122, 123, 124, 125, 134, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 215, 216, 220, 225, 226, 227, 229, 244, 251, 255, 264, 268, 293, 296, 298.

Métalinguistique, 102, 130.

Métalinguistique, 78, 101, 104, 113, 142, 143, 177, 178, 216, 298.

Méthodologie, 6, 59, 73, 74, 75, 99, 100, 101, 105, 121, 122, 123, 125, 181, 183, 187, 219, 263, 265, 297, 298.

Mnésique, 138, 139, 146, 154, 160, 225.

Motivation, 62, 80, 91, 112, 113, 120, 122, 123, 125, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 153, 154, 167, 169, 170, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 264, 266, 267, 268, 298, 299.

Nativisation, 66, 67, 90, 91, 95, 97, 120, 121, 133, 142, 155, 218, 263, 264, 297.

Nativisme, 75, 76, 79, 80, 90, 91, 94, 122, 139, 140, 141, 193, 213, 268.

Neurobiologie, 161, 162, 219.

Neuroconstructivisme, 138, 141, 142, 160, 264, 268, 298, 299.

Output, 92, 93, 124, 140, 154, 155, 158, 159, 221, 225, 263, 267.

Paradigmes, 6, 57, 58, 59, 73, 107, 114, 115, 119, 122, 125, 127, 138, 299.

Pédagogie, 97.

Perception, 16, 33, 89, 122, 125, 136, 147, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 166, 188, 198, 219, 223, 225, 226, 228, 231, 233, 268, 298.

Phonème, 3, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 55, 59, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 73, 74, 77, 82, 84, 86, 89, 106, 120, 121, 123, 155, 158, 168, 188, 189, 193, 194, 195, 199, 200, 204, 208, 216, 217, 218, 219, 228, 233, 241, 242, 248, 253, 258, 259, 264, 265, 269, 296, 297.

Phonétique, 3, 19, 30, 31, 33, 34, 37, 55, 56, 59, 63, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 81, 82, 84, 88, 152, 154, 156, 157, 164, 166, 169, 188, 216, 217, 218, 219, 225, 228, 238, 248, 252, 258, 296, 297.

Phonologie, 3, 30, 38, 47, 59, 63, 66, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 94, 98, 101, 107, 120, 121, 122, 123, 140, 148, 149, 154, 155, 166, 171, 179, 194, 195, 207, 213, 215, 217, 218, 219, 224, 226, 227, 245, 248, 250, 251, 254, 257, 263, 265, 266, 293, 298, 299.

Pluri/multilinguisme, 4, 25, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 124, 136, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 187, 212, 224, 231, 241, 269, 295, 298, 299.

Psycholinguistique, 93, 104, 124, 156, 176, 212.

Recherche-action, 181, 211.

Référentiels officiels, 27, 37, 43, 55, 105, 195, 295.

Savoirs, 15, 27, 28, 29, 30, 43, 44, 47, 51, 55, 98, 101, 105, 106, 108, 111, 120, 127, 132, 143, 174, 178, 187, 188, 189, 190, 193, 224, 229, 290, 295,
Graphiques, 191, 291.

Savoir être, 15, 51, 106, 120, 297.

Savoir-faire, 15, 27, 29, 30, 51, 54, 55, 98, 105, 106, 111, 133, 149, 174, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 224, 229, 290, 293, 295,
Graphiques, 192, 292.

Social(e), (dimension), 80, 93, 122, 125, 127, 128, 133, 135, 137, 221, 223, 264, 267, 298.
(médiation), 128
(apprentissage), 133, 134, 299

Socioconstructivisme, 127, 128, 129, 132, 134, 137, 138, 214, 263, 267, 298, 299.

Socioculturel, 2, 6, 8, 31, 102, 123, 130, 131, 139, 181, 222, 223, 299.

Socle commun, 28, 36, 37, 43, 45, 46, 55, 118, 195, 196, 217, 295, 296.

Stratégies, 5, 29, 38, 39, 40, 41, 49, 51, 53, 77, 93, 95, 98, 101, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 123, 124, 125, 162, 164, 171, 173, 177, 178, 179, 196, 214, 220, 221, 222, 227, 228, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 250, 251, 253, 256, 259, 267, 298, 300.

Structuralisme, 63, 64, 73, 75, 103, 120, 121, 123.

INDEX DES AUTEURS

Adelin : 112, 124, 125

Aguilar : 108

Andersen : 95, 96, 263

Baddeley : 198, 199

Bailly : 40, 219

Bandura : 133, 134, 135, 136, 137, 221, 222, 263, 266, 297

Benveniste : 101

Besse : 101, 109, 172

Bourguignon : 5, 17

Bronckart : 136

Bruner : 102, 130, 131, 137, 167, 220, 221, 266

Buser : 146

Cambefort : 9, 10

Camilleri : 24

Caron : 91

Carr : 81, 122, 173

Carroll : 157

Castilotti : 108, 109, 118, 171

Causa : 168, 173, 174, 211, 226, 240

Chomsky : 76, 77, 78, 79, 82, 84, 88, 100, 122, 123, 131, 138, 140, 159, 172, 212, 214, 262, 264

Coste : 4, 44, 110, 118, 119, 170, 188, 266, 297

Culioli : 103, 104
Cummins : 16, 19, 117, 122, 176, 192, 215
Cyrulnik : 154
Del olmo : 109
Derivry-Plard : 111, 173, 174
De Singly : 186, 187
Diana : 34, 35, 164
Doise : 128, 132
Dörnyei : 135, 136
Doyé : 171
Duchet : 64, 82, 85
Ehrman : 135
Ellis ; 16, 92, 154, 157
Emervé : 8
Escribe : 121
Fadiga : 157
Ferguson : 19, 118
Fioux : 19, 118
Flavell : 163, 227
Hamon : 15
Fontaine S. : 15
Fontaine O. : 8, 9, 10, 11, 13, 14, 20, 21, 117, 118
Freinet : 168
Fries : 64
Gaillat : 177
Gajo : 56 , 112, 124, 171, 176, 177
Gailisson : 59, 61
Galligani : 22
Gaonac'h : 61, 62, 77, 78, 79, 102, 119, 122, 128, 131, 133, 172, 214, 222, 265
Gast : 63

Georger : 86
Goleman : 123, 162, 227, 228, 267, 300
Gombert : 141, 142, 159, 222
Griggs : 96
Halle : 65, 82, 84, 88, 157, 227
Hamers : 56
Hatch : 92, 158
Hélot : 156
Herdina : 4, 43, 111, 172, 175, 176, 187, 297
Hilton : 153
Hyman : 83, 84
Jakobson : 64, 65, 84, 217, 296
Jessner : 4, 43, 111, 172, 175, 176, 187, 297
Jodelet : 17
Jones : 67, 73
Kanté : 63, 64, 119, 215
Karmillof-Smith : 140, 263
Kramsch : 4, 43, 56, 108, 110, 111, 118, 119, 170, 176
Krashen : 78, 79, 80, 82, 92, 165, 170, 220
Lado : 63, 64, 215
Larbaut : 17, 23, 24, 214
Lass : 81
Laver : 82
Lebon-Eyquem : 31, 124
Levelt : 153, 155, 224
Lévine : 168
Levy : 56, 108, 110, 111, 119, 211
Lieberman : 157, 163, 218, 226, 227, 298
Lieury : 146, 147, 161, 224
Long : 92, 93, 124, 132, 220, 266

Mariné : 121

Martinot : 138, 139, 140, 143, 144

Miyake : 150

Moore : 44, 108, 109, 110, 118, 170, 171, 177, 266, 297

Narcy-Combes JP. : 154, 177

Narcy-Combes MF : 95, 135, 177, 180

Ollivier : 50, 51, 171

Perrenoud : 132, 168

Piaget : 2, 17, 67, 96, 100, 102, 106, 117, 121, 123, 127, 128, 131, 134, 138, 140, 183, 296, 298

Prudent : 9, 19, 21, 23, 210

Raby : 134

Randall : 60, 78, 82, 84, 89, 119, 123, 134, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 161, 167, 168, 220, 226, 267

Rieve : 136

Renard, 73, 74, 218

Roach : 3, 84, 89, 217, 265

Rolland : 3, 4, 23, 46, 47, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 112, 113, 120, 121, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 154, 161, 162, 163, 165, 166, 170, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 224, 226, 266

Romian : 141, 142, 222

Ryan : 134

Sauvage : 173

Seliger : 180, 181, 182

Skinner : 61

Soulaine : 163, 164, 165, 227

Swain : 92, 158, 220, 256

Trocmé-Fabre : 158, 162, 164

Troubetzkoy : 2, 3, 64, 65, 66, 67, 120, 162, 217, 296

Tupin : 9, 17, 19, 21, 23, 24, 113, 114, 210, 214

Staudacher-Valliamé : 86

Van der Linden : 148, 152, 159, 226

Lévêque : 135

Vergès : 10, 11, 14, 15, 16, 57

Villemain : 135

Vygotsky : 128, 129, 130, 131, 132, 137, 220, 266

Wagner-Gough : 92

Watbled : 34, 68, 71, 72, 85, 87

Wharton : 9, 19, 21, 23, 24, 210

Widdowson : 98

Wilkins : 35, 98

Young : 166

Zarate : 44, 56, 108, 110, 111, 119, 170, 211, 266, 297

9/12/2020



Vers une accommodation phonologique de
l'anglais en contexte multilingue au collège :
une gageure didactique

Thèse présentée pour l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de La
Réunion

Sous la direction de Monsieur le
Professeur Yvon Rolland

Ecole doctorale Sciences Humaines et
sociales – ED 541 –

Alain

Thèse présentée pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université
de La Réunion

Sous la direction de Monsieur le Professeur Yvon Rolland

Ecole doctorale Sciences Humaines et sociales – ED 541 –

Thèse soutenue le 9 décembre 2020

Alain

Je remercie Monsieur le Professeur Yvon ROLLAND de m'avoir encadré et encouragé tout au long de cette recherche.

Je remercie mes parents, ma grand-mère, mes frères, mes belles sœurs et mes amies de m'avoir soutenu dans ce projet.

Je remercie particulièrement Amélie HOARAU, Anne-Sophie GRONDIN, Véronique BOURGUIGNON et Sarah MARDAYE pour leur aide précieuse.

Je remercie également les principaux des collèges du 14^e (Mr DE FONDAUMIERE), de Bouvet (Mr BARRIERE), d'Hubert de Lisle (Mr MAILLEFERT) et de Gaston Crochet (Mr GOKALSING, Mme BARRIERE et Mr FRUTEAU) de m'avoir permise de mettre en pratique ma thèse dans leurs établissements.

Je remercie Madame le Professeur Marie-Françoise NARCY-COMBES et Monsieur Issa KANTE, Maître de Conférences, pour leurs conseils lors des comités de suivi de thèse.

Je remercie les rapporteurs pour leur travail minutieux.

Je remercie les membres du jury, Monsieur le Professeur Jean-Paul NARCY-COMBES, Madame Martine DERIVRY-PLARD, Professeure des Universités et Monsieur Issa KANTE, Maître de Conférences.

Je remercie La Région Réunion pour leur allocation régionale qui fut d'une grande aide et pour leur suivi et encouragements.

POLE RECHERCHE

Ecoles Doctorales

LETRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) Aurore Solange HOARAU, en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à La Plaine des Cafres, le 4/10/2020



Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion

(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.

Résumé:

Après avoir étudié le contexte d'enseignement, le contexte institutionnel et les différentes théories d'apprentissage, j'ai élaboré une séquence prenant en compte le profil de mes apprenants et les avantages des différentes théories. La question du plurilinguisme et de l'acquisition d'une langue étrangère va être traitée ici. Les apprenants sondés sont des réunionnais, dont la langue initiale est le créole, la langue additionnelle, le français et la langue cible, est ici, l'anglais. Cette recherche-action mêle théorie et pratique de terrain. Des enjeux théoriques tels que le behaviorisme, le nativisme, l'interactionnisme, le constructivisme, la phonologie segmentale et suprasegmentale y sont décrits et travaillés lors de la mise en place de ma séquence sur le terrain et analysés lors des interactions orales de mes apprenants pendant des activités ludiques mais également lors de la tâche actionnelle finale où l'intelligibilité et l'authenticité sont la cible à atteindre. Les avantages des paradigmes traditionnels seront à l'honneur mais on y étudiera également les paradigmes plus récents telles que les neurosciences, le socioconstructivisme, la dimension sociale et affective. Divers diagrammes viendront ponctuer cette analyse et illustreront les premiers bilans de cette recherche. Le descriptif de ma séquence mis en place sur le terrain y sera traité, des outils de kinesthésie et de multi sensorialité analysés et des comparaisons entre langue initiale et langue cible y seront proposées. On part de ce que l'apprenant connaît, les sons, le rythme et l'intonation de leur langue cible pour aller vers une meilleure maîtrise de la phonologie anglaise. Leur monde interne s'adapte aux données externes de l'anglais. Le rôle de la mémoire y aura sa place également.

Mots clés: activités ludiques, intelligibilité, kinesthésie, multi sensoriel, plurilinguisme.

Summary:

After having studied the teaching context, the institutional context and the different teaching theories, I have built a sequence which takes the learners' profile and the advantages of the different theories in consideration. The question of multilingualism and foreign language acquisition will be dealt with here. The learners tested are Reunionese, whose mother tongue or initial language is creole, the additional language there, is French and the target language is English. This action research involves theory and classroom practice. Theoretical issues such as behaviourism, nativism, interactionism, constructivism, segmental and suprasegmental phonology are represented, worked on during my course, and analysed when my pupils interact orally during play activities and for their final task where their intelligibility and the authenticity of their production is the target to be reached. The advantages of the traditional paradigms will be highlighted but we will also study more recent paradigms such as neurosciences, socioconstructivism, the social and affective dimensions. Diverse diagrams will illustrate the first reviews of my research. The description of my course and its different steps will be studied, kinaesthetic tools and a multi sensorial approach will be exposed and comparisons between the initial language and the target language will also be described. We start from what the learners know, the sounds, rhythm, and intonation of their mother tongue to go to a best analysis of the English phonological system. Their intern world must adapt to the extern data of the English language. The role of memory will have its place as well, in this research.

Key words:

intelligibility, kinaesthetics, multilingualism, a multisensorial approach, play activities.

ANNEXE 1 SONDAGE PRATIQUES LANGAGIÈRES

1. Quel âge as-tu ? En quelle classe es-tu ?	
2. Quelle langue as-tu apprise en premier ?	<i>entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • Le français • Le créole • Si autre, précisez :
3. Quelle langue parles-tu à la maison ?	<i>entoure la/les bonne(s) réponse(s)</i> <ul style="list-style-type: none"> • le créole • le français • l'anglais • autre :
4. Parles-tu le créole ? 5. Tu parles le créole ...	<i>Entoure la bonne réponse</i> Couramment/souvent/un peu/jamais <i>Entoure la ou les bonnes réponses</i> <ul style="list-style-type: none"> • à la maison • à l'école • avec tes amis • avec ta famille
6. Ne parles-tu que le français à la maison ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
7. Que penses-tu personnellement du créole ? 8. le créole est important ...?	<i>Entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • c'est utile • ce n'est pas utile <i>Ecris ta réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • parce que <i>Entoure la ou les bonne(s) réponse(s)</i> <ul style="list-style-type: none"> • ...pour toi ? • ...pour t'aider à comprendre une autre langue ? • Pourquoi ? <p>.....</p> <p>.....</p>
9. Quelles sont les langues parlées par tes parents ? 10. Tes parents parlent-ils anglais ?	<i>Entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • pas du tout/un peu/il se débrouille/plutôt bien ou très bien.
11. Que pensent tes parents du fait que tu utilises le créole en classe ? 12. As-tu de bons résultats en français ?	<i>Entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • c'est une bonne idée • c'est une mauvaise idée • tu ne sais pas ce qu'ils en pensent <i>réponds par oui ou par non</i>
13. Combien d'année d'anglais as-tu fait ? 14. As-tu de bons résultats en anglais ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
15. Parles-tu l'anglais à la maison ? 16. Lis-tu des magazines en anglais ?	<i>réponds par oui ou par non</i> <i>réponds par oui ou par non</i>
17. Regardes-tu des films ou des séries en anglais ?	<i>réponds par oui ou par non</i>

ANNEXE 2

Questionnaire Apprenants plurilingues (Savoirs et savoir-faire)

Je le fais	Oui, je le fais	Non, je ne le fais pas
Je me demande si le créole et le français me servent à apprendre l'anglais		
Je me demande si l'anglais ressemble à ce que je connais		
Je note que chaque langue a sa propre prononciation		
Je remarque les ressemblances et les différences entre le créole et l'anglais		
Je note que les ressemblances entre les langues m'aident à apprendre une nouvelle langue		
Je remarque qu'il peut y avoir plusieurs accents anglais		
Je mélange souvent les langues		
Je note que certains mots français ont été empruntés à la langue anglaise et vice versa		

Je sais	Oui, je sais	Non, je ne sais pas
Je sais qu'on apprend mieux si on a une attitude positive en ce qui concerne les différences entre les langues. Par exemple, je sais que je ne dois pas avoir honte de prendre la parole en cours de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Oui je le sais • Oui je le fais 	<ul style="list-style-type: none"> • Non je ne le sais pas • Non je ne le fais pas
Je sais quelles syllabes sont accentuées dans un mot et quelles ne le sont pas		
Je sais reconnaître et prononcer correctement tous les sons en anglais		
Je sais reconnaître toutes les diphtongues et les triptongues en anglais		
Je sais reconnaître les syllabes accentuées en anglais et distinguer les syllabes accentuées des syllabes non accentuées		
Je sais qu'en anglais une syllabe accentuée est suivi d'une syllabe non accentuée		
Je sais quand la voix monte ou descend		

ANNEXE 3

Evaluation critériée de phonologie

COMPETENCE PHONOLOGIQUE

phonème	UNINTELLIGIBLE Beaucoup d'erreurs de prononciation	FAIRLY INTELLIGIBLE Production globalement compréhensible mais des erreurs de prononciation qui se multiplient	INTELLIGIBLE Assez bonne maîtrise des phonèmes simples.	PERFECTLY INTELLIGIBLE Bonne maîtrise des phonèmes vus en classes (simples, diphtongues et triphongues)
	D	C	B	A
rythme	UNINTELLIGIBLE Beaucoup de déplacements de l'accent de mot	FAIRLY INTELLIGIBLE Rythme globalement respecté mais des erreurs de déplacements d'accents qui se multiplient	INTELLIGIBLE Bonne maîtrise Du rythme en anglais	PERFECTLY INTELLIGIBLE Très bonne maîtrise des accents de mots
	D	C	B	A
intonation	UNINTELLIGIBLE Intonation très souvent erronées	FAIRLY INTELLIGIBLE De nombreuses erreurs d'intonation sur des structures vues en classe	INTELLIGIBLE Quelques erreurs d'intonation mais bonne maîtrise des structures vues en classe	PERFECTLY INTELLIGIBLE Très bonne maîtrise des schémas intonatifs vus en classe même s'il y a quelques erreurs
	D	C	B	A

ANNEXE 4

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séquence d'expérimentation

Niveau : A1-A2 Classe : 5e Domaine : Personnel

Thèmes : Londres et La Réunion

Situation : activités mises en œuvre et activités ludiques

Supports : vidéo authentique de Londres de Viator et un audio Crossing the Island de l'anglais.re, Flashcards et cartes.

TACHES INTERMEDIAIRES ET COMMUNICATIVE :

- découvrir les activités de Londres et les monuments
- apprendre les directions / savoir se déplacer sur une carte
- activité ludique que j'ai surnommé « random game » : prendre une carte au hasard et donner le nom de l'activité
- activité ludique que j'ai surnommé « memory game » : savoir se poser des questions sur les activités possibles à Londres et y répondre en retrouvant les deux cartes similaires dans le jeu.
- activité en binôme : 2 friends speaks about their favourite country and the activities we can do there : deux amis parle de leur pays préféré et des activités qu'on peut y faire.

Lors de la tâche finale, les apprenants sont en « en binômes » et parle des activités qu'on peut faire à Londres et chez soi à La Réunion

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : présenter une ville et ses activités touristiques.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES

ET INDIVIDUELLES

Connaissances culturelles : savoir mobiliser ses connaissances culturelles telles que le fait d'être ouverts sur le monde, être ouverts à d'autres cultures et avoir une perception et une représentation positive de sa propre langue et culture ainsi que de la langue cible, avoir un intérêt pour la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue, acceptation positive de son plurilinguisme.

Aptitudes générales: savoir se demander si le créole sert à apprendre l'anglais, savoir constater les ressemblances et les différences entre le créole et l'anglais, savoir que les ressemblances entre les langues aident à apprendre une nouvelle langue, noter qu'il existe plusieurs accents et également des emprunts d'une langue à l'autre et prendre appui sur les ressemblances entre le créole et l'anglais afin de progresser en anglais à l'oral.

Attitudes : être attentif, respecter le tour de parole, avoir de l'intérêt pour les langues de l'école, avoir le désir d'apprendre des langues et avoir de l'intérêt pour l'étude de la langue cible.

COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Lexique : *Drive around the city , Visit in a taxi/cab, Visit monuments –the Palace ,Check out castles ,See rocks (mok) (Stonehenge) ,Go to restaurants , Listen to music , Play the guitar (malbar) , Drink coffee or tea , See the changing of the guards , Go shopping , See Westminster Abbey , St Paul’s Cathedral , Big Ben & London Tower Bridge , Walk across Abbey Road, Tower of London, Buckingham Palace ,Windsor castle, et Crossing the island ; nature ; Reunion island ; Beautiful village ; south ; Hiking, mountain-lover, waterfall ; Grand galet, plaine des sables, Langevin piton des neiges, cilaos, mafate ; A cosy wooden chalet ; West and east costs ; Climbing up ; Solitude ; go paragliding, see the volcano, visit a village, look at the mountains, go into the forest, go to the beach.*

- Énoncés rebrassés :

What can we do in London/ in Reunion Island? We can..., Can I visit ... ? can we...?

- Énoncés nouveaux:

We can..., cannot we? What do you want to do? I want to ...

Grammaire : exprimer la possibilité avec *Can*, dire ce que l’on veut faire avec *want to* et ce que l’on voudrait faire avec *would like to*.

rebrassage: *construction d’une question, l’expression de la possibilité avec Can*

reconnaissance passive : *l’expression du souhait avec wish.*

Phonologie : l’intonation montante et descendante des questions; les accents de mots (des mots de 2 syllabes et plus); prononciation des mots nouveaux ; articulation des voyelles, diphtongues, triptongues ; pratique du rythme.

Orthographe : des mots nouveaux actifs

Rapport écrit/oral : *castles, coffee, tea, guard, Tower, Walk, island, nature, village, Hiking, mountains, beach*

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE : l'accent britannique, le langage courant et la politesse (demander poliment quelque chose et répondre)

COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :

- discursive : structurer la question et adapter le discours aux activités ludiques
- fonctionnelle : savoir présenter une ville et ses activités ainsi que ses monuments, présenter son pays/son île et répondre à des questions à ce sujet.
- schématique : questionner et répondre à tour de rôle

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES :

- majeures : réception orale et interaction orale
- mineures : compréhension orale et expression orale en continu

STRATÉGIES :

Stratégies cognitives de réception orale et d'interaction orale :

- savoir distinguer les syllabes accentuées des syllabes non accentuées,
- savoir prononcer correctement les sons anglais,
- discriminer les différents sons de la langue cible,
- savoir reconnaître les diphtongues et les triphthongues,
- savoir quand la voix monte ou descend, reconnaître le fall rise
- savoir que chaque langue a sa propre prononciation,

-mémoriser les différents éléments phonologiques ainsi que la gestuelle correspondante.

Séances	Supports	Lexique Phonologie	Grammaire + formulation	Activités des élèves
1	<ul style="list-style-type: none"> • Doc icono Picture of a bridge (sec.7) • C.O London 	<p>Phono: phonèmes longs et courts, mots nouveaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drive around the city (guine) • Visit in a taxi/cab (raban) • Visit monuments – the Palace • Check out castles • See rocks(Stonehenge) • Go to restaurants • Listen to music • Play guitar (malbar) 	<p>-Formulation d'une question</p> <ul style="list-style-type: none"> • Where? What? Who? => intonation descendante (different du creole) et gestes ! + affichette • Forme infinitive = to+BV 	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation (doc icono)= introduction du lexique + hypothèses => WH questions (affiche ?) • C.O : vérif° hypothèses ; main idea • Visionnage sans le son = relever le vocabulaire susceptible d'être présent dans la vidéo • Mise en commun • Travail sur la prononciation => comparaison des sons du creole et de l'anglais : malbar = guitar /car Coffee= békali

		<ul style="list-style-type: none">• Drink coffee or tea (békali)• See the changing of the guards• Go shopping• See the Big Ben & London Tower bridge• Walk across abbey road		
--	--	---	--	--

ANNEXE 5

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance 1

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports :
Séance 1	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres	
Aptitudes générales: comprendre les consignes	
Attitudes : d'être attentif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : structurer une question et adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité	
Compétence schématique : questionner et répondre à tour de rôle	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique : <i>Drive around the city , Visit in a taxi/cab, the Palace ,Check out castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards</i>	
Énoncé(s) :	

Grammaire : la forme infinitive (To + BV)

Phonologie : prononciation des [a] longs et courts, l'articulation des phonèmes

Orthographe : castles, coffee, guards, guitar

Rapport écrit/oral : drive, Palace, Castles, tea

Reconnaissance passive : check out, drive around

Rebrassage : drive, visit

- Restituer les informations
- Prononcer les mots nouveaux

Comparer des sons créoles aux sons anglais

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : compréhension orale, expression orale en continu

- STRATÉGIES : donner les stratégies correspondantes aux deux ACL citées de décrire une image, mais également de demander de l'aide. Utiliser ses connaissances culturelles
- Emettre des hypothèses

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Anticiper
- Donner du vocabulaire
- Comprendre une vidéo
-

TACHE COMMUNICATIVE : parler des activités de Londres

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : savoir donner les activités de Londres

ANNEXE 6

Document iconographique



ANNEXE 7

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance 1

Niveau : A1/A2 Classe : 5e Domaine : personnel Situation : activités mises en œuvre	Thèmes : Londres et La Réunion Supports : Vidéo de Londres de Viator
Séance 2	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres Aptitudes générales: comprendre les consignes Attitudes : d'être attentif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE : Compétence discursive-structuration du discours : structurer une question et adapter son discours Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité Compétence schématique : questionner et répondre à tour de rôle	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE Lexique : <i>Drive around the city , Visit in a taxi/cab, the Palace ,Check out castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards</i> Énoncé(s) : Grammaire : la forme infinitive (To + BV) Phonologie : prononciation des [a] longs et courts, l'articulation des phonèmes Orthographe : castles, coffee, guards, guitar Rapport écrit/oral : drive, Palace, Castles, tea Reconnaissance passive : check out, drive around Rebrassage : drive, visit	
COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE : Marqueurs sociaux-de politesse : cheerio, hi Niveaux de langue : standard Variété linguistique : accent américain	
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : compréhension orale, expression orale en continu STRATÉGIES : reconnaître un schéma intonatif et l'accent de mot	

TACHES INTERMEDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Comprendre une vidéo
- Restituer les informations en respectant la prononciation
- Prononcer les mots nouveaux
- Comparer des sons créoles aux sons anglais

TACHE COMMUNICATIVE : parler des activités de Londres

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : d'associer un son à un geste et de comparer le créole et l'anglais.

ANNEXE 8

Source: Oral comprehension from Viator

Objectif : Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.

First Listening :

1. **the type of document :** video / extract from a film
2. **nature :** autobiography / dialogue
3. **place:** in a shop / in a city
4. **the number of voices:** 2 / 3
5. **who:** a girl? A man and a woman?
6. **emotion(s) :** surprised / enthusiastic
7. **theme :** presentation of a city / a travel

Second and third Listening:

8. Numérote les éléments selon l'ordre où tu les entends dans la video (du 1^{er} au 11^{ème})



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

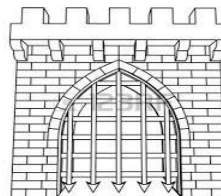
ANNEXE 9 : Source: Oral comprehension from Viator

Objectif : Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.

First Listening :

1. **the type of document :** audio document / video / extract from a film / trailer
2. **nature :** autobiography / dialogue / conversation / documentary
3. **place:**
4. **the number of voices:**
5. **who:** a girl? a boy? a man? a woman? A man and a woman ?
6. **emotion(s) :** surprised / angry / happy / enthusiastic
7. **theme :**

Second and third Listening: Coche et numérote les éléments que tu entends dans la vidéo



9) sum up in French

.....

.....

ANNEXE 10

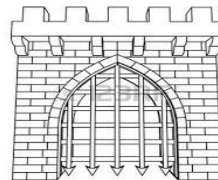
Source: Oral comprehension from Viator

Objectif : Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.

First Listening :

- **the type of document :**
- **nature :**
- **place :**
- **the number of voices:**
- **who :**
- **the persons' emotion(s) :**
- **theme:**

Second and third Listening: Numérote et écris le nom des éléments que tu entends dans la vidéo



- **Sum up in French and English**

.....

ANNEXE 11

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance 1

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports :
Séance 3	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des activités et des monuments de Londres	
Aptitudes générales: comprendre les consignes, s'intégrer à une activité de groupe	
Attitudes : d'être attentif, d'être motivé, avoir envie de participer, demander de l'aide, respecter le groupe, avoir confiance en lui.	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : structurer une question et adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité	
Compétence schématique : questionner et répondre à tour de rôle	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique : <i>take the cab, visit the Palace ,visit castles, Play the <u>guitar</u> (mal<u>bar</u>), Drink <u>coffee</u> or <u>tea</u>, See the changing of the <u>guards</u></i>	
Énoncé(s): what can we do in London? We can + BV	

Grammaire : can + BV

Phonologie : prononciation des [a] longs et courts, l'articulation des phonèmes

Orthographe : castles, coffee, guards, guitar

Rapport écrit/oral : drive, Palace, Castles, tea

Reconnaissance passive : check out, drive around

Rebrassage : drive, visit

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi, hello

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent britannique, américain (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : interaction orale

STRATÉGIES : reproduire des énoncés, reconnaître et produire un schéma intonatif et un accent de mot corrects et l'apprenant doit savoir réutiliser les éléments de l'écoute et les citer en respectant la prononciation.

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Prononcer les mots nouveaux
- Comparer des sons créoles aux sons anglais
- Poser des questions et y répondre
- Réflexion sur la langue (analyser l'utilisation des gestes et leur association aux sons créoles et anglais)
- Trace écrite

TACHE COMMUNICATIVE : parler des activités de Londres

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : de prononcer correctement les activités de Londres, d'associer un son à un geste et de comparer le créole et l'anglais.

ANNEXE 12

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Vidéo de Londres provenant de Viator
Séance 4	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres	
Aptitudes générales: comprendre les consignes	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : structurer une question et adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité	
Compétence schématique : questionner et répondre à tour de rôle	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique : <i>St Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Buckingham Palace, Windsor castle, Big Ben & London <u>T</u>ower <u>B</u>ridge , <u>A</u>bbey <u>R</u>oad, Tower of London</i>	
Énoncé(s): infinitif To + BV	

Grammaire : can + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes (la prononciation du [th], du /i/, du schwa, de la triptongue dans [tower] et de la diphthongue dans [road] , accent de mot dans les mots [cathedral], [westminster], [Buckingham] et [London]

Orthographe : abbey, Buckingham, Windsor, Tower, Road

Rapport écrit/oral : cathedral, Buckingham, Windsor, Tower, Road

Reconnaissance passive : check out, drive around

Rebrassage : drive, visit

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent américain (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : Compréhension orale

STRATÉGIES : relever le nom des monuments, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot.

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique nouveau suite à une écoute

TACHE COMMUNICATIVE : parler des monuments de Londres

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : de prononcer correctement les monuments de Londres

ANNEXE 13

SIGHTS OF LONDON



ANNEXE 14

Find the pronunciation of the different monuments:



ANNEXE 15

Find the pronunciation of the different monuments and number them :



ANNEXE 16

Find the pronunciation of the different monuments and number them :



ANNEXE 17

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Flashcards des monuments de Londres
Séance 5	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres	
Aptitudes générales: comprendre les consignes, être capable de jouer à un jeu de mémoire	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité	
Compétence schématique : poser des questions et y répondre, citer à tour de rôle	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique : <i>St Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Buckingham Palace, Windsor castle, Big Ben & London <u>T</u>ower <u>B</u>ridge , <u>A</u>bbey <u>R</u>oad, Tower of London</i>	
Énoncé(s): infinitif To + BV	

Grammaire : can + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes /e/ /i/ , accent de mot dans les mots de plus de 3 syllabes

Orthographe : abbey, Buckingham, Windsor, Tower, Road

Rapport écrit/oral : cathedral, Buckingham, Windsor, Tower, Road

Reconnaissance passive : check out, drive around

Rebrassage : drive, visit

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent américain (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : Compréhension orale

STRATÉGIES : retenir le nom des monuments, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique nouveau lors du *memory game*

TACHE COMMUNICATIVE : parler des monuments de Londres

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : prononcer correctement les monuments de Londres

ANNEXE 18

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Flashcards des monuments de Londres
Séance 6	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des activités de la Réunion	
Aptitudes générales: comprendre les consignes	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité	
Compétence schématique : poser des questions et y répondre	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique : <i>a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature, Go hiking/ go paragliding.</i>	
Énoncé(s): infinitif To + BV	

Grammaire : can + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes (les différentes prononciations du a et du i ; la prononciation de la diphtongue dans [mountain]), accent de mot pour les mots à plus de deux syllabes tels que waterfall, mountain, village, volcano, forest, nature, hiking et paragliding

Orthographe: waterfall, mountain

Rapport écrit/oral: waterfall, mountain, volcano, hiking

Reconnaissance passive:

Rebrassage :

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent britannique

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : Compréhension orale

STRATÉGIES : retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique nouveau lors de la mise en commun de la Compréhension orale

TACHE COMMUNICATIVE : parler des activités de La Réunion

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : prononcer correctement les activités

ANNEXE 19



ANNEXE 20: Source: Oral comprehension from Crossing the island

Objectif : Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.

First Listening :

- write everything you understand then organize:

.....

.....

.....

.....

- **the type of document :** video / extract from a film
- **nature :** autobiography / dialogue
- **place:** in a shop / in a city
- **the number of voices: 2 / 3**
- **who:** a girl? A man and a woman?
- **emotion(s) :** surprised / enthusiastic
- **theme :** presentation of a city / a travel

Second and third Listening:

9. the numbers and (explain them):

ideas :

DAY 1	DAY 2	DAY 3	DAY 4	DAY 5

10. Sum up in French :

.....

.....

.....

.....

11. then in English :

.....

.....

.....

.....

<p>Non acquise</p> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/> <p>Maîtrise insuffisante</p>	<p>En cours d'acquisition</p> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/> <p>Correcte</p>	<p>Acquise</p> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/> <p>Satisfaisante</p>	<p>Parfaitement maîtrisée</p> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/> <p>T.B. maîtrise</p>
---	---	---	--

ANNEXE 21: Source: Oral comprehension from Crossing the island

Objectif : Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.

First Listening :

- write everything you understand then organize:
.....
.....
.....
.....
- **the type of document :** audio document / video / extract from a film / trailer
- **nature :** autobiography / dialogue / conversation / documentary
- **place:**
- **the number of voices:**
- **who:** a girl? a boy? a man? a woman? A man and a woman ?
- **emotion(s) :** surprised / angry / happy / enthusiastic
- **theme :**

Second and third Listening:

12. the numbers and (explain them):

ideas :

DAY 1	DAY 2	DAY 3	DAY 4	DAY 5

13. Sum up in French :

.....

14. then in English :

.....

Non acquise	En cours d'acquisition	Acquise	Parfaitement maîtrisée
<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>
Maîtrise insuffisante	Correcte	Satisfaisante	T.B. maîtrise

ANNEXE 22: Source: Oral comprehension from Crossing the island

Objectif : Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables.

First Listening :

- write everything you understand then organize:

.....

.....

.....

.....

15. the type of document :

16. nature :

17. place :

18. the number of voices:

19. who :

20. the persons' emotion(s) :

21. theme:

Second and third Listening:

22. the numbers and (explain them):

ideas :

23. Sum up in French :

.....

.....

.....

.....

.....

24. then in English :

.....

.....

.....

.....

<p>Non acquise</p> <input type="checkbox"/> <p>Maîtrise insuffisante</p>	<p>En cours d'acquisition</p> <input type="checkbox"/> <p>Correcte</p>	<p>Acquise</p> <input type="checkbox"/> <p>Satisfaisante</p>	<p>Parfaitement maîtrisée</p> <input type="checkbox"/> <p>T.B. maîtrise</p>
--	--	--	---

ANNEXE 23

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Flashcards des activités de La Réunion
Séance 7	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des activités de la Réunion	
Aptitudes générales: comprendre les consignes, être capable de se rappeler des activités en anglais	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité, exprimer le désir	
Compétence schématique : poser des questions et y répondre, respecter les tours de paroles	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique: <i>a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature, Go hiking/ go paragliding.</i>	
Énoncé(s): <i>What would you like to do? I would like to...</i>	

Grammaire: would to + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes, accent de mot

Orthographe: waterfall, mountain

Rapport écrit/oral: waterfall, mountain, volcano, hiking

Reconnaissance passive:

Rebrassage : can

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent britannique (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : interaction orale

STRATÉGIES : retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique nouveau lors de l'activité orale

TACHE COMMUNICATIVE : parler des activités de La Réunion

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : prononcer correctement les activités, gagner le plus de points lors de l'activité de groupe

ANNEXE 24

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Flashcards des activités de La Réunion
Séance 8	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: recueillir et mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des activités de la Réunion	
Aptitudes générales: comprendre les consignes, être capable de se rappeler des activités en anglais	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité, exprimer le désir	
Compétence schématique : poser des questions et y répondre, respecter les tours de paroles	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique: <i>a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature, Go hiking/ go paragliding.</i>	
Énoncé(s): <i>What would you like to do? I would like to...</i>	

Grammaire: would to + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes, accent de mot

Orthographe: waterfall, mountain

Rapport écrit/oral: waterfall, mountain, volcano, hiking

Reconnaissance passive:

Rebrassage : can

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent britannique (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : interaction orale

STRATÉGIES : retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais, reconnaître les sons créoles contenu dans un mot anglais

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique nouveau lors de l'activité orale
- Réfléchir sur la langue

TACHE COMMUNICATIVE : parler des activités de La Réunion

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : prononcer correctement les activités, gagner le plus de points lors de l'activité en petit groupe

ANNEXE 25

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Flashcards des activités de La Réunion
Séance 9	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres et des activités de Londres et de la Réunion	
Aptitudes générales: comprendre les consignes, être capable de se rappeler des activités en anglais, respecter les tours de paroles	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité, exprimer le désir	
Compétence schématique : poser des questions et y répondre, respecter les tours de paroles	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	

Lexique: *take the cab, visit the Palace, visit castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards, St Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Buckingham Palace, Windsor castle, Big Ben & London Tower Bridge, Abbey Road, Tower of London, a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature, Go hiking/ go paragliding.*

Énoncé(s): *What would you like to do? I would like to...*

Grammaire: Can + BV, want to + BV, would to + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes, accent de mot, l'intonation

Rapport écrit/oral: cathedral, Buckingham, Windsor, Tower, Road, drive, Palace, Castles, tea, waterfall, mountain, volcano, hiking

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent britannique (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : interaction orale

STRATÉGIES : retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais, reconnaître les sons créoles contenu dans un mot anglais

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles en binôme
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique vu en classe lors de l'activité orale

TACHE COMMUNICATIVE : parler des monuments de Londres, des activités de Londres et de La Réunion

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : prononcer correctement les activités

ANNEXE 26

FICHE D'OBJECTIFS/CECRL/Perspective actionnelle/Séance

Niveau : A1/A2 Classe : 5e	
Domaine : personnel	Thèmes : Londres et La Réunion
Situation : activités mises en œuvre	Supports : Flashcards des activités de La Réunion
Séance 10	
COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET INDIVIDUELLES	
Connaissances culturelles: mobiliser des connaissances culturelles plus précisément des monuments de Londres et des activités de Londres et de la Réunion	
Aptitudes générales: comprendre les consignes, être capable de se rappeler des activités en anglais, respecter les tours de paroles	
Attitudes : d'être attentif, actif, d'être motivé	
COMPÉTENCE PRAGMATIQUE :	
Compétence discursive-structuration du discours : adapter son discours	
Compétence fonctionnelle : exprimer la possibilité, exprimer le désir	
Compétence schématique : poser des questions et y répondre, respecter les tours de paroles	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	
Lexique: <i>take the cab, visit the Palace ,visit castles, Play the guitar (malbar), Drink coffee or tea, See the changing of the guards, St Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Buckingham Palace ,Windsor castle, Big Ben & London Tower Bridge , Abbey Road, Tower of London, a waterfall/ a mountain/ a village/ a volcano/ a forest and nature, Go hiking/ go paragliding.</i>	

Énoncé(s): *What would you like to do? I would like to...*

Grammaire: Can + BV, want to + BV, would to + BV

Phonologie : l'articulation des phonèmes, accent de mot, l'intonation

Rapport écrit/oral: cathedral, Buckingham, Windsor, Tower, Road, drive, Palace, Castles, tea, waterfall, mountain, volcano, hiking

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE :

Marqueurs sociaux-de politesse : hi

Niveaux de langue : standard

Variété linguistique : accent britannique (les variations sont acceptées)

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES : interaction orale

STRATÉGIES : retenir le nom des activités, reproduire un accent de mot correct et citer le nom des monuments en respectant la prononciation et l'accent de mot, travailler le rythme en anglais, reconnaître les sons créoles contenu dans un mot anglais

TACHES INTERMÉDIAIRES :

- Utiliser ses connaissances culturelles en binôme
- Prononcer les mots nouveaux
- Restituer le lexique vu en classe lors de l'interaction orale

TACHE COMMUNICATIVE : parler des monuments de Londres, des activités de Londres et de La Réunion

RÉSULTAT IDENTIFIABLE : prononcer correctement les activités

ANNEXE 27

SONDAGE PRATIQUES LANGAGIÈRES

1. Quel âge as tu ? En quelle classe es-tu ?	
2. Quelle langue as-tu appris en premier ?	<i>entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • Le français • Le créole • Si autre, précisez :
3. Quelle langue parles-tu à la maison ?	<i>entoure la/les bonne(s) réponse(s)</i> <ul style="list-style-type: none"> • le créole • le français • l'anglais • autre :
4. Parles-tu le créole ?	<i>Entoure la bonne réponse</i> Couramment/souvent/un peu/jamais
5. Tu parles le créole ...	<i>Entoure la ou les bonnes réponses</i> <ul style="list-style-type: none"> • à la maison • à l'école • avec tes amis • avec ta famille
6. Ne parles-tu que le français à la maison ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
7. Que penses-tu personnellement du créole ?	<i>Entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • c'est utile • ce n'est pas utile <i>Ecris ta réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • parce que
8. le créole est important ...?	<i>Entoure la ou les bonne(s) réponse(s)</i> <ul style="list-style-type: none"> • ...pour toi ? • ...pour t'aider à comprendre une autre langue ? • Pourquoi ? <p>.....</p> <p>.....</p>
9. Quelles sont les langues parlées par tes parents ?	
10. Tes parents parlent-ils anglais ?	<i>Entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • pas du tout/un peu/il se débrouille/plutôt bien ou très bien.
11. Que pensent tes parents du fait que tu utilises le créole en classe ?	<i>Entoure la bonne réponse</i> <ul style="list-style-type: none"> • c'est une bonne idée • c'est une mauvaise idée • tu ne sais pas ce qu'ils en pensent
12. As-tu de bons résultats en français ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
13. Combien d'année d'anglais as-tu fait ?	
14. As-tu de bons résultats en anglais ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
15. Parles-tu l'anglais à la maison ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
16. Lis-tu des magazines en anglais ?	<i>réponds par oui ou par non</i>

17. Regardes-tu des films ou des séries en anglais ?	<i>réponds par oui ou par non</i>
18. Que pensez-vous des cours d'anglais?	
19. Avez-vous déjà eu un entraînement à l'oral ?	
20. Si oui, lequel ?	
22. Les comparaisons des sons créoles aux sons anglais vous ont-elles aidé ?	
23. Les gestes vous ont-ils aidé à mémoriser et à améliorer votre prononciation en anglais?	

ANNEXE 28 : SONS CREOLES ET ANGLAIS + IMAGES

Les voyelles courtes



/æ/ = k**az** =
a bl**ack** cat



ʊ/ = bab**ouk** =
a b**oo**k



/e/ = br**èd** = a
r**ed** b**ed**



/ɒ/ = m**ok** en
t**ol** / d**olo** = an
o**range** w**at**ch

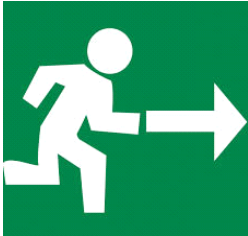


/ɪ/ = t**i** g**ig**ine
= b**ig** f**ish**

Les voyelles longues



/ɜ:/ = tal**eur**
= a purple
b**ir**d



/ɔ:/ = dé**or** =
a small hor**se**



BYE

/u:/ = nar
tr**ou**v = a
bl**ue** tw**o**



/ɑ:/ = mal**bar**
= a fast c**ar**

Les diphtongues



/eɪ/ = zorèy =
a great snake



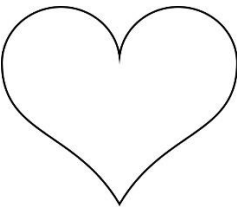
/aɪ/ = fay = a
nice pie



/aʊ/ = aou = a
brown mouse



/ɔɪ/ = charoy =
a noisy toy



/eə/ = zézèr /
kèr = a pair of
bears



/ɪə/ = bir = an
ear

Les consonnes



/tʃ/ =
karoutchou =
cheese



/ʃ/ =
chouchou =
a sheep



/dʒ/ =
djembé =
jam



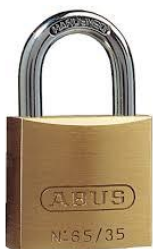
/ʒ/ =
janblon =
television



/p/ = pig =
pikan



/f/ = filas =
five



/t/ = trousers
= také

GAGNÉ

/ŋ/ = gingn =
a ring



/j/ = yab =
yellow



/k/ = castle =
kastrol



/b/ = book =
baba



/v/ = vane =
velvet



/d/ = dog =
dantèl



/s/ = safran =
snake



/g/ = goni = grill



/m/ = maniok =
mouse



/n/ = nènèn =
neighbour



/w/ = war = we



/l/ = landormi
= love



/z / =
zanbrokal =
zoo

Glossaire Créole et Français

Aou	Pronom personnel de la 2 ^e personne du singulier, toi.
Bekali	Exclamation exprimant souvent un mécontentement ou la surprise ; peut s'apparenter à l'expression : « nom d'un chien »
Bir	Nom féminin : bière
Brèd	Nom féminin, brède : désigne un ensemble de feuilles comestibles qui sont cuisinées avant d'être consommées, plante.
Charoy	Du verbe charroyer : transporter.
Chouchou	Nom masculin : légume de la famille des cucurbitacées que l'on appelle aussi christophine ou chayotte.
Dolo	De l'eau.
Djembé	Instrument de percussion africain.
Fay	Faible, fatigué, malade, mal en point.
Filas	Filandreux, petit fil, filament.
Gingn	Réussir, remporter, gagner, arriver à.
Jack	Jaque ou jacque : fruit du jaquier ou jacquier.
Karoutchou	Tuyau d'arrosage.
Kaz	Nom féminin : case ou maison.
Kèr	Nom masculin : cœur.
Kour	La cour ou le jardin.
Landormi	Un endormi : caméléon.
Malbar	Indien de confession tamoule.
Moukaté	Participe passé masculin singulier de moukater : se moquer.
Nénèn	Nounou à domicile, grande sœur (surnom donné à la)
Ou	Pronom personnel sujet de la 2 ^e personne du singulier ou du pluriel, tu ou vous.
Pokor	Pas encore.
Sounouk ,	Poisson fumé, salé et séché : snoeck.
Taleur (talèr)	Tout à l'heure, prochainement, après.

Vane	Sorte de plateau en vacoa utilisé pour trier le riz ou les épices.
Walali walala	Expression qui s'apparente à ceci cela.
Yab	Créole des hauts à peau de couleur blanche.
Zembrokal	Plat à base de riz et de grains (haricot rouge /haricot blanc ou parfois lentille) ou de pommes de terre.
Zorey	Désigne les français métropolitains.

LEXIQUE ANGLAIS FRANCAIS

Anglais	Français
Bee	Abeille
Bear	Ours
Bird	Oiseau
Bull	Taureau
Cat	Chat
Chimpanzee	Chimpanzé
Deer	Biche
Dog	Chien
Donkey	Ane
Duck	Canard
Elephant	Eléphant
Feather	Plume
Fish	Poisson
Flamingo	Flamand
Fly	Insecte
Fox	Renard
Giraffe	Girafe
Goat	Chèvre
Gorilla	Gorille
Hen	Poule
Hippopotamus	Hippopotame
Horse	Cheval
Kangaroo	Kangourou

Monkey	Singe
Moorhen	Oiseau gallinula
Moose	Elan
Narwahl	Narval
Oyster	Huitre
Panther	Panthère
Pinguin	Pingouin
Rat	Rat
Shark	Requin
Sheep	Mouton
Shrimp	Crevette
Snake	Serpent
Tiger	Tigre
Vicuna	Vigogne
Whale	Baleine
Wolf	Loup
Yak	Yack
Zebra	Zèbre

ANNEXE 29 : Résultats des apprenants concernant la prononciation des phonèmes

Apprenants	Test 1	Test 2
1.	C	A
2.	C	A
3.	C	C
4.	C	A
5.	A	A
6.	C	A
7.	B	B
8.	B	B
9.	D	C
10.	C	B
11.	B	A
12.	C	B
13.	C	B
14.	C	A
15.	D	B
16.	C	A
17.	B	A
18.	A	A
19.	D	B
20.	A	A
21.	C	B
22.	C	B
23.	B	B
24.	A	A
25.	A	A
26.	B	A
27.	B	B
28.	C	B
29.	D	C
30.	C	B
31.	C	B
32.	D	B
33.	C	A
34.	C	B
35.	D	B
36.	C	B
37.	D	C
38.	C	B
39.	C	B
40.	B	A
41.	C	A
42.	C	B
43.	B	B
44.	B	A
45.	C	A
46.	B	A
47.	B	B

48.	B	B
49.	D	B
50.	C	B
51.	C	B
52.	C	C
53.	B	B
54.	C	B
55.	C	B
56.	C	B
57.	C	A
58.	B	B
59.	C	C
60.	C	B
61.	C	B
62.	C	B
63.	D	B
64.	C	B
65.	B	A
66.	B	B
67.	B	B
68.	C	B
69.	A	A
70.	B	A
71.	C	B
72.	D	C
73.	C	B
74.	C	B
75.	B	B
76.	C	B
77.	C	B
78.	D	A
79.	C	B
80.	C	B
81.	C	B
82.	C	B
83.	B	A
84.	B	A
85.	D	C
86.	C	B
87.	B	A
88.	B	B
89.	D	B
90.	B	B
91.	C	B
92.	B	B
93.	D	B
94.	C	B
95.	C	A
96.	C	A
97.	D	B

98.	C	B
99.	C	B
100.	B	A

ANNEXE 30: Résultats des apprenants concernant le rythme

Apprenants	Test 1	Test 2
1.	D	B
2.	D	B
3.	D	C
4.	D	B
5.	B	A
6.	C	B
7.	C	B
8.	C	B
9.	D	B
10.	D	B
11.	C	A
12.	B	A
13.	C	B
14.	C	B
15.	C	B
16.	C	A
17.	C	B
18.	B	A
19.	C	B
20.	B	A
21.	C	B
22.	C	A
23.	C	A
24.	B	A
25.	B	A
26.	C	A
27.	D	C
28.	D	B
29.	D	C
30.	C	A
31.	D	B
32.	D	B
33.	C	B
34.	C	B
35.	D	A
36.	D	A
37.	D	B
38.	D	B
39.	D	C
40.	D	B
41.	D	B
42.	D	B
43.	D	B
44.	D	A
45.	D	B
46.	C	B
47.	D	B

48.	D	B
49.	D	B
50.	D	C
51.	D	A
52.	D	B
53.	D	B
54.	D	B
55.	D	B
56.	D	B
57.	D	A
58.	C	A
59.	C	B
60.	D	B
61.	C	B
62.	C	B
63.	D	B
64.	C	A
65.	D	A
66.	D	A
67.	C	A
68.	D	B
69.	B	A
70.	C	B
71.	D	B
72.	D	B
73.	D	B
74.	D	B
75.	C	B
76.	D	B
77.	C	B
78.	C	A
79.	D	B
80.	D	C
81.	D	B
82.	D	B
83.	C	A
84.	C	A
85.	D	C
86.	C	A
87.	B	A
88.	C	A
89.	D	B
90.	C	B
91.	C	A
92.	C	B
93.	D	B
94.	D	A
95.	C	A
96.	D	B
97.	D	B

98.	C	C
99.	C	C
100.	C	B

ANNEXE 31 : Résultats des apprenants concernant l'intonation

Apprenants	Test 1	Test 2
1.	B	B
2.	C	A
3.	D	B
4.	C	B
5.	B	A
6.	C	B
7.	C	B
8.	B	B
9.	C	C
10.	C	B
11.	D	A
12.	C	A
13.	B	B
14.	B	A
15.	D	B
16.	D	A
17.	B	B
18.	B	A
19.	D	A
20.	B	A
21.	B	A
22.	C	A
23.	C	A
24.	B	A
25.	B	A
26.	C	A
27.	C	B
28.	D	B
29.	C	B
30.	C	B
31.	D	A
32.	D	B
33.	D	A
34.	D	A
35.	C	A
36.	C	B
37.	D	B
38.	D	B
39.	D	B
40.	D	B
41.	D	A
42.	D	B
43.	D	A
44.	D	A
45.	C	B
46.	D	B
47.	D	B

48.	D	A
49.	D	A
50.	C	B
51.	C	B
52.	C	B
53.	C	B
54.	D	C
55.	D	B
56.	D	B
57.	C	A
58.	C	B
59.	D	A
60.	D	B
61.	D	A
62.	D	B
63.	C	B
64.	D	B
65.	D	A
66.	D	A
67.	C	A
68.	D	A
69.	B	A
70.	D	A
71.	D	B
72.	D	B
73.	D	A
74.	D	B
75.	C	A
76.	D	B
77.	D	A
78.	B	B
79.	D	A
80.	C	B
81.	D	A
82.	D	A
83.	C	A
84.	C	A
85.	D	B
86.	C	B
87.	B	A
88.	C	B
89.	D	B
90.	B	A
91.	C	A
92.	D	B
93.	C	A
94.	D	B
95.	D	A
96.	D	A
97.	C	A

98.	D	C
99.	D	A
100.	C	A

