



HAL
open science

Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais dans l'espace créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion

Nadia Vingadessin

► **To cite this version:**

Nadia Vingadessin. Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais dans l'espace créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion. Linguistique. Université Rennes 2, 2023. Français. NNT : 2023REN20002 . tel-04108214

HAL Id: tel-04108214

<https://theses.hal.science/tel-04108214>

Submitted on 26 May 2023

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.

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : SOCIOLINGUISTIQUE

Par

Nadia VINGADESSIN

« Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais dans l'espace créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion »

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 17 janvier 2023

Unité de recherche : CELTIC-BLM

Rapporteurs avant soutenance :

Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA
Jean-Philippe WATBLED

Maître de conférences HDR, Université Toulouse 2
Professeur Emérite, Université La Réunion

Composition du Jury :

Président : Pierre ESCUDE

Professeur, Université Bordeaux, INSPÉ d'Aquitaine

Examineurs :

Stéphanie CLERC CONAN
Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA
Jean-Philippe WATBLED

Maître de conférences HDR, Université Rennes 2
Maître de conférences HDR, Université Toulouse 2
Professeur Emérite, Université La Réunion

Directeur de thèse :

Philippe BLANCHET

Professeur, Université Rennes 2

Co-directrice de thèse :

Mylène LEBON-EYQUEM

Professeure, Université La Réunion

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : SOCIOLINGUISTIQUE

Par

Nadia VINGADESSIN

**« Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais
dans l'espace créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion »**

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 17 janvier 2023

Unité de recherche : CELTIC-BLM

Rapporteurs avant soutenance :

Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA
Jean-Philippe WATBLED

Maître de conférences HDR, Université Toulouse 2
Professeur Emérite, Université La Réunion

Composition du Jury :

Président : Pierre ESCUDE

Professeur, Université Bordeaux, INSPÉ d'Aquitaine

Examineurs :

Stéphanie CLERC CONAN
Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA
Jean-Philippe WATBLED

Maître de conférences HDR, Université Rennes 2
Maître de conférences HDR, Université Toulouse 2
Professeur Emérite, Université La Réunion

Directeur de thèse :

Philippe BLANCHET

Professeur, Université Rennes 2

Co-directrice de thèse :

Mylène LEBON-EYQUEM

Professeure, Université La Réunion

AVANT PROPOS

Il n'est pas facile de concilier les deux langues, le français (langue officielle) et le créole (langue vernaculaire majoritaire), au service de son bien-être, de son avenir, de sa réussite scolaire à l'île de La Réunion.

« Néna i sobat pou fé antann lo kozé zot kèr, la pa kapab touf kozé la dann zot gozié. Néna en katimini i larg inn ti kozé kréol mé la fini divorsé ék zot kréol. Mariaz de rézon ou byin somanké mariaz lokèr, fransé i anim zot vi, zot i respir, i viv ék fransé, an fransé. Zot la pa giny marié ék lo dé lang, lo dé kiltir. Pluriling zot i koné pa. Azot minm i done rézon a la glotofobi La Rényon ! La Rényon pourtan in zoli non, inn tèr pou réinir, pou amay tout bann lang, tout bann kiltir, tout domoun ék in takon koulèr. »

« Il y a ceux qui luttent pour faire entendre la parole de leur cœur, ils ne sont pas capables « d'étouffer » ce parler dans leur glotte. Il y a ceux qui discrètement laissent échapper quelques propos en créole, mais en fin de compte ils sont déjà divorcés avec le créole. Un mariage de raison, ou sans doute un mariage d'amour, le français anime leur vie maintenant ; ils respirent, ils vivent avec le français et en français. Ils n'ont pas réussi à épouser les deux langues, les deux cultures. Le plurilinguisme, ils ne connaissent pas ! Ceux-là mêmes donnent raison à la glottophobie sur l'île de La Réunion. Pourtant, l'île de La Réunion porte bien son nom, telle une terre pour réunir, pour mêler toutes ces langues différentes, toutes ces cultures, tout un peuple en couleurs ! »

Voilà les prémisses d'une situation sociolinguistique bien complexe !

Cette recherche, avant tout à caractère scientifique ne saurait être sans la passion qui m'anime et ma propre expérience en tant qu'individu créole natif de La Réunion et enseignante d'une langue étrangère anglaise en milieu plurilingue, majoritairement créolophone réunionnais. Ces travaux s'inscrivent dans mon parcours professionnel vécu à travers une démarche empirico-inductive avec des nuances dans le cadre d'une approche sociolinguistique et ont pour but de tenter de donner une réponse aux activités didactiques à privilégier afin d'aider les apprenants réunionnais en langue étrangère dans leur cursus scolaire.

Je précise que le choix énonciatif majoritaire d'un « nous » scientifique en qualité de chercheuse est adopté dans ce travail. Bien qu'il soit fait mention « d'une subjectivité assumée » et de « l'apport de l'expérience professionnelle », le « nous » ne peut se substituer à un unique

« je » réducteur à mon sens, limité au rôle de l'enseignant du second degré ou à la Réunionnaise de façon isolée.

Je conçois donc dans ce travail de recherches doctorales, l'usage d'un « nous », incarnant à la fois la liberté d'expression et l'objectivité liées à toute activité de recherches. Un « nous » conciliateur entre le "je" pluriel permettant d'articuler à la fois la chercheuse sujet impliqué observant un milieu familial, une langue minorée familière et la distanciation requise pour rendre compte de façon objective et scientifique l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans ce type d'environnement scolaire. Une subjectivité incarnant non pas un élément que l'on doit enfouir dans une recherche mais qui devient porteur d'un sens qui échappe à tout autre chercheur « n'appartenant pas au même monde ». « Prendre parti des projections de l'enquêteur sur un objet [...] ; des projections significatives pour la problématique de la recherche » (Memmi, 1999), devient incontournable. Les anéantir ici serait priver le lecteur, la communauté scientifique d'informations complémentaires pour une interprétation des données plus riche et plus aboutie dans une thèse qui se présente donc sous une forme peu classique pour un sujet novateur ; parfois une véritable catharsis émanant à la fois d'une riche expérience sur le terrain éducatif réunionnais en tant qu'apprenante et en tant qu'enseignante.

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement et chaleureusement mes Directeurs, Mme Lebon-Eyquem Mylène de l'Université de la Réunion et Monsieur Blanchet Philippe, de l'Université de Rennes 2, et la Directrice de l'Ecole Doctorale de Rennes 2, pour leur patience et bienveillance à mon égard, afin d'achever ce travail. Je remercie le Directeur du laboratoire Celtic-blm de Rennes 2 et toute l'équipe administrative qui a contribué au succès des échanges et des démarches à distance, étant résidente à l'île de la Réunion. J'exprime toute ma gratitude au Président Monsieur Pierre Escude et à tous les membres du jury, Madame Stéphanie Clerc Conan, Madame Elatiana Razafimandimbimanana et Monsieur Jean-Philippe Watbled. Mes sincères remerciements envers ce dernier pour ses précieux conseils après la lecture de mon manuscrit. Je remercie Mme Testa I., M Lauret F., M Georger F., Mme Daleau-Gauvin Laurence, Mme Marimoutou Michelle, Mme Ramsamy-Giancone Céline, et M Mannechez. Je remercie les chefs d'établissements Mme Gaudet, M Clain, et M. Crochet (ancien CPE), les enseignants, en particulier Chantale V.B., Emmanuelle L., Frédéric C., Pascale L., Thierry N., Séverine G... qui m'ont informée, ou accueillie, et tous les élèves ou étudiants, et en particulier les familles Bayar, Dobarria, Narayanin Rasi, Sambenoun, etc. qui ont participé aux enquêtes.

Ma passion, ma motivation, ma ténacité n'ont eu de cesse malgré le poids des maux, leur caractère grave et les tourments qui ont fortement ralenti et perturbé mes engagements dans cette recherche. La lourdeur de la gestion des troubles est un fait qui ne peut être considéré comme anodin sur l'esprit du chercheur et sur sa capacité à rendre compte avec scientificité et rigueur dans le délai imparti. Un grand merci aux personnes qui m'ont fait confiance et encouragée : Rose-May Nicole, Michel Latchoumanin, Annick D., Karyn H. (Kinésithérapeute), Frank, etc. Merci à ma sœur Kalina, et à sa famille, et surtout à mon cher fils Gwendal, qui tant bien que mal, à leur façon m'ont apporté leur soutien.

Et enfin, merci à mon père Tirené qui m'a inculqué cette force de surmonter toutes ces embûches de la vie, de croire en nous, en l'absence de tout déterminisme cognitif encore associé à notre langue maternelle et première (L1), le créole réunionnais, et de ne jamais faillir. Je salue respectueusement les valeurs éducatives qu'il a pu nous inculquer avant de trépasser.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

- CARAP** : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures
- CASNAV** : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants du voyage
- CCF** : Contrôle en cours en formation
- CECRL** : Cadre européen commun de référence pour les langues
- CELTIC-BLM** : Centre d'études des langues, territoires et identités culturelles – Bretagne et langues minoritaires
- CELV** : Centre européen des langues vivantes
- C.O** : Compréhension orale
- DNL** : Discipline non linguistique
- EANA** : Elève allophone nouvellement arrivé
- E.E** : Expression écrite
- EFMC** : Enseignement du français en milieu créolophone
- EMILE** : Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère
- INSPE** : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
- LANSAD** : Langues pour spécialistes d'autres disciplines
- L.G.T** : Lycée général et technologique
- L. P** : Lycée Professionnel
- L1** : Langue première
- L2** : Langue seconde
- L3** : Troisième langue
- LCR** : Langue et culture régionales
- LVR** : Langue vivante régionale
- PREFICS** : Pôle de recherches francophones, interculturel, communication, sociolinguistique
- PSA** : Plan stratégique académique
- MCLM** : Mouvement contre la constante macabre
- REP** : Réseau d'éducation prioritaire
- REVE** : Réseau d'établissements à vocation européenne

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS – Pp. 5 - 6

REMERCIEMENTS – P. 7

LISTE DES ABRÉVIATIONS – P. 9

INTRODUCTION GÉNÉRALE – P.13

CONTEXTE GÉNÉRAL – *Première partie* P.27

0- Contexte sociolinguistique et démarche – P.29

1- La Réunion – P.45

2- La situation sociolinguistique de l'île – P.57

3- Généralités sur les langues régionales en outre-mer – P.69

4- Concepts linguistiques et pratiques langagières les plus courantes sur l'île – P.89

5- Pluralité identitaire chez le Réunionnais – P.97

6- Compétence linguistique variée chez le Réunionnais – P.113

7- Bilinguisme- multilinguisme ou plurilinguisme ? – P.127

TERRAIN DE RECHERCHES – *Seconde partie* P. 145

8- Les nouvelles modalités d'évaluation en langues vivantes étrangères pour 2022 – P.147

09- L'enseignement de la langue étrangère anglaise dans un cadre européen et glottopolitique en France ultramarine – P.163

10- Cadre didactique et ressources pédagogiques et évaluatives – P.181

11- Les enjeux linguistiques et la place des langues étrangères dans les écoles françaises – P.225

12- La langue vivante régionale à l'école : le créole réunionnais – P.247

13- L'École française à La Réunion – P.261

14- Contact de langues – P.269

15- Inscription des recherches dans le cadre interlectal – P.293

OBSERVATIONS – COLLECTES – ANALYSES GLOBALES *Troisième partie* P.315

16- Investigations de Terrain – P.317

17- Observations – collecte – P.371

RÉSULTATS – SUGGESTIONS DE PISTES *Quatrième partie* P.541

18- Interprétation des résultats et profils – P.543

19- Les pistes didactiques et pédagogiques – P.557

CONCLUSION GÉNÉRALE – P.573

Annexes - P.583

Table des schémas-illustrations-tableaux et graphiques – P.697

Bibliographie - P.699

INDEX P.718

TABLE DES MATIÈRES - P.723

Poème « *Nout Lang, Nout péi* » - P. 734

Résumé en français et résumé en anglais - P.736

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'île de La Réunion, département d'outre-mer depuis 1946, a pour langue officielle le français. Son contexte socioculturel se caractérise pour certains chercheurs, par une diglossie¹ (Ferguson, 1959 et Fishman, 1967), c'est-à-dire la cohabitation de deux codes linguistiques, l'un le français, langue de prestige, écrite et parlée, qui bénéficie d'un statut valorisé et l'autre, le créole, langue orale, parlée dans la plupart des familles et considérée comme inférieure et longtemps exclue des espaces publics tels que les administrations et les médias ainsi que l'école. Mais cette dichotomie entre les deux lectes n'est pas si évidente aujourd'hui, ni même le continuum de Carayol et Chaudenson (1978) qui proposent une classification du créole en lien direct avec le français, en termes de formes acrolectales (variétés plus proches du français standard) et basilectales (variétés les plus éloignées du français standard), et des formes intermédiaires, mésolectales.

Nous parlons d'un manque d'évidence car le concept de diglossie peut être employé dans une autre dimension, et faire encore des adeptes pour la situation de communication particulière de l'île de La Réunion dans le sens où Fishman (1967 :32) l'entend, avec « répartition sociale des emplois de deux langues au sein d'une population donnée ». Cette définition selon notre position peut être valide aujourd'hui pour qualifier la situation linguistique réunionnaise.

On peut donc recourir au terme de « Diglossie » pour décrire les **situations sociolinguistiques de contacts** de langues, « pour traduire les statuts inégaux des deux langues qui cohabitent (Réunion = français et créole), ainsi que **la complémentarité des usages** dans l'espace énonciatif de la communauté, répartition fonctionnelle issue de l'inégalité des langues ». (Wharton, 2003 : 3). Nous parlons bien de « complémentarité » sur le plan fonctionnel, l'aspect « conflictuel » qu'il peut encore y avoir, à l'égard d'un des deux systèmes linguistiques, serait manifeste au niveau du sujet, avec un comportement langagier particulier, des productions scolaires mixtes souvent inconscientes.

¹ Elargissement de l'acception de Ferguson (1959) pour celle de Fishman (1967) adoptée ici, dans le sens où la diglossie ne se limite pas aux variétés d'une même langue, mais à deux langues bien distinctes (malgré des proximités de parenté lexicale) le créole réunionnais et le français sur un territoire ultramarin multilingue, à savoir un territoire où coexistent plusieurs langues.

Ce que nous concevons par « diglossie » pour La Réunion, c'est donc cette scission entre les usages du créole et du français, dans certaines sphères, notamment la sphère scolaire et encore un grand nombre d'espaces publics (droit, politique etc.). La sphère scolaire n'ouvre ses portes uniquement lorsqu'un projet en faveur de l'enseignement de la langue et culture régionale est adopté intramuros. Certes, certains espaces commencent à s'ouvrir à l'usage progressif du créole comme nous l'avons pu préciser ou de plus en plus à certaines variétés de mélanges constants entre le français et le créole. Mais il y a bien une répartition diglossique des usages du créole et du français dans l'espace réunionnais, confortée par l'absence d'une norme standard, et plusieurs graphies.

Les deux langues se mêleraient ainsi de façon complémentaire pour produire des phénomènes positifs ou négatifs, pas automatiquement identifiables. Nous adoptons ainsi le bilinguisme diglossique² de Hamers et Blanc (1983), qui recouvrirait l'aspect multidimensionnel d'ordre psychosociolinguistique du sujet qui prévaut dans notre travail associé au statut des langues en cohabitation, en usage. L'incapacité de recourir à la langue créole pour certains types de communication est bien réelle, à La Réunion.

Il sera cependant possible d'envisager d'autres perceptions de la bilingualité du Réunionnais, en considérant d'autres paramètres que les compétences linguistiques dans les deux langues (Cf. Chapitre 7).

C'est là que nous achoppons sur le concept de l'interlecte³ de Prudent (1981) et contrairement à ses restrictions de sens, nous concevons que la diglossie peut être compatible avec l'interlecte. Le bilinguisme diglossique (dans le sens évoqué supra) est inhérent à la situation linguistique réunionnaise (et les mélanges sont inhérents aux langues en usage et aux langues apprises à l'école.) N'oublions pas qu'il est question ici, de mélanges créole/français/anglais, dans un cadre scolaire, en cours d'anglais et non de français uniquement. Le concept de diglossie peut en effet créer des controverses quant à son utilisation simultanée avec « l'interlecte », mais sa polysémie rend possible cette cohabitation.

De cette cohabitation français/créole, peut naître en effet, en classe (d'anglais) une autre dimension nouvelle avec le concept de l'interlecte (Prudent, 1981) qui semble battre en brèche « la diglossie » de Fergusson, mais qui n'est pas incompatible avec « la diglossie » dans le sens

² Bilinguisme individuel ou sociétal dans lequel deux langues sont présentes mais utilisées de façon complémentaire

³ Concept utilisé à l'origine pour parler des formes intermédiaires entre le créole martiniquais et le français, des mélanges ne pouvant répondre à aucune forme acrolectale ou basilectale

où Fishman l'entend, en s'attachant à mettre en évidence les mélanges de langues (français et créole) en usage, les formes hybrides ou intermédiaires, dans le macrosystème réunionnais (indépendamment de toute diglossie Fergussonienne), et à instaurer la variation⁴ linguistique dans l'espace créole réunionnais. Le Réunionnais fait ainsi appel à un répertoire linguistique qui lui est propre et selon ses compétences dans les deux systèmes linguistiques en usage ; il produit « toute une gamme de formes originales, issues d'alternance, de mixages et d'autres « négociations », constituant des formes interlectales » (Lebon-Eyquem, 2014 : 49).

Nous mettons délibérément entre parenthèses le mot « négociations ». Si Lebon-Eyquem (2015) décrit « le macrosystème » de Prudent avec « une zone intermédiaire, interlectale qui recèlerait une grande diversité de formes issues de négociations entre ces deux codes sans hiérarchie, sans implication », nous nous demandons alors comment parler de « négociations » si le locuteur réunionnais n'en est pas conscient. Et que les formes linguistiques en elle mêmes ne se négocient pas, puisque leur « maillage » fait l'objet même de multiples recherches. Elle parle en ces termes « Entre ces deux codes sans hiérarchie », or les usages sont bien définis dans la société réunionnaise, et poursuit avec « une grande diversité de formes », ce à quoi nous acquiescons puisqu'il s'agit de mélanges à l'insu du locuteur. Ce dernier ne les « négocie » pas. D'ailleurs, qui négocierait « un si piètre contrat langagier » qui lui est défavorable aux yeux de la société réunionnaise, qui lui est dépréciatif et qui ne lui est d'aucun secours pour mieux apprendre à l'école ?

Le locuteur réunionnais ne négocie pas les mélanges entre les deux codes (français-créole), mais les subit dans une sphère de communication où la diglossie pèse encore sur les échanges, en dehors de ceux qui les choisissent mais ce n'est pas le cas de notre public scolaire concerné, où les mélanges sont sanctionnés par des évaluations. Les valeurs dépréciatives associées au créole réunionnais subsistent toujours. Il lui est attribué des fonctions bien particulières, un champ d'usage bien délimité où le Réunionnais ne définit pas les frontières. Ce n'est pas parce qu'il choisit ou pas de changer entre un discours en français ou en français mélangé ou en créole mélangé (à des degrés divers) ou en créole dans la sphère privée qu'il faut croire que la hiérarchisation des deux langues en usage n'existe pas. Il y a bien diglossie dans des usages bien définis, malheureusement encore réservés à l'une ou l'autre langue. L'école en fait partie.

⁴ « Toute langue connaît la variation. [...] La variété de langue reconnue par l'ensemble d'une communauté linguistique comme variété de référence est la variété standard, selon des normes grammaticales et supranationales » selon Watbled (1994 :95).

Sur le plan scolaire, la place du créole au sein du système éducatif français n'est pas sans incidence non plus sur les apprentissages, notamment en langue française (Georger, 2011, 2015, Lebon-Eyquem, 2008, 2014, 2016, Prax Dubois, 2014 etc.).

La reconnaissance du créole comme langue régionale, dès 2000⁵, lui a en effet progressivement ouvert les portes de la sphère publique médiatique de façon significative, mais de manière moins catégorique celles du milieu scolaire. En dépit d'une réelle volonté officielle académique, les initiatives restent à ce jour, symboliques ; des classes bilingues dans le premier degré voient le jour dans les zones d'éducation prioritaire, mais l'enseignement de la langue vivante régionale n'est pas généralisé à l'ensemble de l'académie, notamment en tant qu'option pour le baccalauréat. Une formation sur la langue et à la culture locales est dispensée à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) Réunion, pour les futurs enseignants et notamment à ceux de l'hexagone affectés dans l'académie. Un nouveau dispositif d'évaluation Pluréval est également en cours d'expérimentation dans l'Est de l'île pour mieux répondre à la situation sociolinguistique particulière réunionnaise.

Dans le milieu enseignant par exemple, nous observons peu d'enthousiasme à vouloir modifier les habitudes scolaires en faveur du créole. Les enseignants du premier degré manifestent peu d'engouement à réclamer un enseignement bilingue, ceux du second degré, pas plus. Rares sont les lycées qui proposent le créole en tant qu'option au baccalauréat. Et il existe toujours une disparité entre les établissements scolaires de l'île, entre les demandes des familles et les vœux des élèves. Les bulletins officiels des enseignements de spécialité LLCR (Langues Littératures et Cultures Régionales – créole) ou optionnels au baccalauréat, les circulaires académiques et le plan stratégique académique n'ont pas les faveurs des chefs d'établissement et ni des enseignants.

Or les textes ministériels et les circulaires académiques permettent que de la maternelle à l'école élémentaire, des collèges et lycées à l'enseignement supérieur, l'enseignement de la culture et de la langue régionale soit organisé là où la demande existe. Malheureusement, la demande tarde à se manifester et confirme le refus dont nous parlions supra.

Non seulement nous nous retrouvons face à des élèves qui vivent en marge de la culture dispensée, mais également face à une catégorie de chefs d'établissement, d'enseignants

⁵ La loi de l'orientation (2000-1207) pour l'outre-mer du 13 décembre 2000 reconnaît les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer en tant que patrimoine linguistique de la Nation. Et en 2015, deux articles du code de l'éducation afférents aux modalités d'enseignement leur sont applicables.

réfractaires au recours à la culture réunionnaise.

L'éducation a ainsi comme « background » un contexte plurilingue, avec comme langue maternelle dominante, le créole et une langue véhiculaire, officielle, le français, souvent vécu comme langue seconde, mais socialement et institutionnellement instauré comme langue première⁶. Le français est légalement le médium de l'enseignement.

La question de l'enseignement de l'anglais à l'île de La Réunion, département français d'outre-mer semble donc être spécifique à son environnement sociolinguistique particulier.

Ile française, située dans l'océan Indien, à proximité de Madagascar et de l'île Maurice, La Réunion se révèle une terre plurilingue avec une grande majorité de la population ayant pour langue maternelle le créole, et des groupes ethniques divers ayant d'autre(s) langue(s) maternelle(s) comme le mandarin, l'hindi, le gujarati, l'arabe... Se côtoient également des populations immigrées de Maurice, avec le créole mauricien, des Malgaches avec le malagasy, des mahorais avec le shimaoré, et bien sûr des francophones natifs.

Un contexte plurilingue à tendance diglossique et interlectale variables : une conception apparente paradoxale.

Dans ce contexte plurilingue à tendance « diglossique », l'enseignement d'une langue étrangère achoppe sur des problèmes interlinguaux en termes de transferts positifs ou négatifs. Le thème central de notre travail étant l'étude de l'inter-dépendance des productions entre langue étrangère scolaire (anglais), langue première dite L1 (ou maternelle / créole) et langue de l'école (français) en milieu plurilingue, nous passerons en revue un certain nombre de concepts ou les transposerons dans un nouveau cadre et les redéfinirons, afin de mieux rendre compte de l'articulation des rapports entre les 3 langues et les mélanges qui s'opèrent, des mélanges pas toujours saisissables.

Nous relèverons ces manifestations de l'interlangue entre la L1 (créole ou français selon le sujet), la L2 (le français ou le créole selon la posture du sujet) et la langue cible, L3, l'anglais dans l'apprentissage scolaire. Les éléments mixtes dont nous ne pourrions associer catégoriquement à un lecte ou à un phénomène linguistique vont devoir recourir au cadre

⁶ En raison des valeurs attribuées à la langue française, de plus en plus de parents parlent ainsi français (souvent de forme mélangée) à leur(s) enfant(s), mais il s'avère que le créole reste la langue maternelle et première de la population réunionnaise. Mais certains enfants scolarisés lors des enquêtes (Cf. 3^{ème} partie, Chap 17), finissent par affirmer avoir comme L1 le français, à l'instar des institutions, notamment l'école avec le système éducatif français destiné à un public L1 francophone dupliqué fidèlement sur le terrain local.

interlectal de Prudent afin de bénéficier de l'opportunité de pointer du doigt les formes mélangées multiples en langue étrangère anglaise apprise dans le cadre scolaire réunionnais. La langue n'est pas un système homogène dissécable.

« La codification des énoncés mélangés est complexe » (Lebon-Eyquem, 2015) entre le français et le créole ; ce qui nous semble normal, car comment codifier ce qui échappe à la codification puisqu'il s'agit de mélanges. Et de plus, l'idée de « normes » au pluriel nous interpelle, « un système de communication réunionnais [...] offrant une grande richesse expressive et permettant de communiquer avec une grande diversité de formes, parfois en se jouant des normes ». Pour nous, le créole, langue essentiellement orale, repose sur une matrice, c'est-à-dire que l'inter-tolérance entre les locuteurs au fil des siècles assure une forme de « norme ». Son oralité fait que jusqu'à maintenant aucune forme standard n'a été fixée, adoptée. Même sa graphie est à l'origine de débats, et le rectorat vient de convenir de l'acceptation de plusieurs formes à l'école. Nous insistons sur ce point, car il est question de normes standards adoptées et véhiculées par les institutions scolaires, dans le cadre de notre recherche.

Sans se mettre des œillères et rester enfermée dans le moule d'enseignant rigide, en quête de norme institutionnelle, à laquelle nous associons la variation, nous ne pouvons, nous défaire de ce paramètre important, qu'est la norme standard, au sein du système éducatif. Le créole réunionnais a une matrice ou une norme au singulier et des formes plurielles, des variantes, à savoir des lexèmes différents pour un même signifié, et des variétés géolocalisées, dans les cirques, ou sur le littoral, dans les hauts etc.

Notre défi serait de montrer la nécessité de dispenser un enseignement des langues qui prendrait en compte les véritables besoins des apprenants tout en respectant les instructions officielles ministérielles et de donner aux apprenants plurilingues créolophones les outils de base pour communiquer efficacement dans la L3 (anglais), notre objectif principal.

Les tests de rentrée de seconde en français.

Partant du constat que la connaissance approximative de la langue française est parfois responsable de la mauvaise compréhension de la langue, dans le milieu scolaire (les résultats des tests d'entrée de seconde réalisés par le Ministère de l'éducation, en français, se rapprochent chaque année de la configuration des résultats observés lors des évaluations de la Journée de défense et de citoyenneté (JDC) qui montrent que les pourcentages de jeunes en difficulté de

lecture les plus élevés se situent dans les DROM, cf. N° 20.24 Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Depp, juillet 2020), et rend difficile l'apprentissage des langues, nous relèverons les phénomènes linguistiques de mélanges créole / français / anglais, parfois catégorisables / calque, hypercorrection etc. et parfois non, issus de la zone interlectale ... et tenterons de démontrer leur lien direct avec le statut accordé au créole réunionnais au sein du système scolaire calqué sur le modèle français destiné aux francophones natifs. Nous tenons à préciser que sur le terrain, il y a des notions qui prêtent à discussion et une sociodidactique adaptée peut ébranler le statut de doxa de ces notions, notamment l'interlecte qui deviendra compatible avec la diglossie.

Interlangue, un concept insuffisant pour parler de l'apprentissage-enseignement de l'anglais

Nous avons déjà montré que l'apprenant utilise l'interlangue (Vingadessin, 1998) à des fins communicatives et qu'il faudrait par conséquent avoir recours à une méthode d'apprentissage spécifique de la L2 (le français), en remettant en question le système éducatif réunionnais et envisager le recours au créole réunionnais pour de meilleures performances scolaires à long terme. La nouveauté ici, est d'inscrire ces recherches dans un cadre épistémologique sciolinguistique lié au macrosystème interlectal (nous verrons cependant que nous pencherons progressivement vers une interlectalisation⁷), de cibler davantage le public scolaire du lycée général et technologique, ayant des compétences avancées en langue française et d'étudier leur mode de discours. Le contact de plusieurs langues à La Réunion fait émerger des formes de productions en anglais non standard, en classe.

L'interlangue⁸ certains diront, reste pertinente dans le milieu scolaire, pour rendre compte de l'apprentissage de la langue étrangère anglaise ; mais nous verrons que les mélanges en production anglaise vont dépendre d'opérations linguistiques déjà en usage chez l'apprenant en langue française. Le discours dominant chez le sujet en langue française, sous forme de mélanges plus ou moins prononcés, ce qu'on appellera discours « interlectal variable », Lebon-

⁷ Lorsque le créole et le français sont en contact, « l'interlectalisation est mise en œuvre ; cette dynamique entraîne leur déviation par rapport à la norme. Et le créole dépourvu de norme linguistique établie ne peut échapper à cette dynamique interlectale, et ne peut pas être décrite par les caractéristiques du concept d'interlecte » (Souprayen-Cavery et Simonin, 2013 : 138).

⁸ Raabe (1974) définit l'interlangue comme une langue intérimaire ; une source d'énoncés linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant appropriés une langue première s'expriment dans une langue seconde de façon correcte ou erronée. Dans cette perspective, l'expression correcte en L2 = naissance de transferts / expression erronée en L2 = Interférences

Eyquem (2014) parle « d’interlecte à géométrie variable », va avoir un effet de ricochet sur les énoncés anglais en classe, à des degrés divers d’un apprenant à un autre, face à une « diglossie variable » également. Le profil sociobiographique de l’apprenant joue un rôle moteur dans l’apprentissage. Nous épousons tout à fait la vision de Labov (1976), les représentations sociales et les attitudes du locuteur sont tributaires.

Notre étude mettra en avant les grandes lignes de la politique linguistique, des chiffres locaux impressionnants en termes de réussite au bac (pourcentage positif) ou encore en termes « d’illettrisme » (pourcentage spectaculairement négatif), ce qui permettra d’appuyer notre constat, « un système éducatif réunionnais défaillant » et nous orientera vers de nouvelles perspectives d’approches didactiques des langues étrangères à La Réunion. Les investigations proposées, à savoir l’observation de cours d’anglais dans un collège du réseau d’éducation prioritaire, de 2016 à 2017, à travers une approche qualitative complétée d’entretiens avec les deux enseignantes concernées et une approche quantitative avec un questionnaire biographique, et des analyses de productions d’élèves au lycée vont conforter notre position (malheureusement le second collège REP+ prévu, bien qu’ayant l’aval du chef d’établissement, n’a pas eu les faveurs des enseignants, ne souhaitant pas être observés pendant l’exercice de leur fonction).

Notre postulat de départ est que l’acquisition de l’anglais dans le système éducatif au sein de cette île créole est dépendante du statut de la langue maternelle de ses locuteurs, et plus exactement de l’usage qu’ils en font et de la **langue véhiculaire**⁹. L’une des questions posées en amont dans le cadre de l’enseignement des langues étrangères est donc bien la place occupée par la langue première ou maternelle, le créole (bien que les discours divergent sur ce point, les chiffres l’attestent, l’Insee rapporte 94% de Réunionnais auxquels les parents parlaient en créole durant leur enfance le parlent également, en 2019 (Cf. INSEE, 2022) et celle de l’enseignement à La Réunion, le français. Notons que l’académie rappelle à la vigilance avec un constat alarmant « près d’un jeune sur sept est en situation d’illettrisme » (PSA¹⁰, 2021 à 2025, cf. pp 84-85). Et selon l’Insee (N°70, Juillet 2022), 73% des personnes âgées entre 15 ans et 24, déclarent parler le créole réunionnais, contre 83% des 60 ans et plus, une transmission sociale

⁹ Langue adoptée pour les échanges socioéconomiques et pour les communications.

¹⁰ PSA pour Plan Stratégique Académique, pour l’académie de La Réunion sur quatre ans. Cf. chp 3.

et familiale avérée. Nul doute que dans un tel contexte, « l'enseignant doit adapter ses choix pédagogiques et didactiques en fonction du public concerné » ¹¹ (Blanchet, 2013).

Il y a bien urgence d'en tenir compte pour une école française réussie sur le sol ultramarin réunionnais, si l'on considère bien les fondamentaux à maîtriser (surtout le français, les mathématiques), comme facteurs de réussite scolaire.

Nous verrons que les langues ne peuvent être enfermées dans des cadres théoriques et que la langue régionale (encore plus en l'absence d'une norme standard pour le créole réunionnais) se transforme au gré des mélanges linguistiques sur notre petite île. Le cadre scolaire n'y échappe pas. Les pratiques langagières mixtes brisent les frontières et vivent également à l'école où tout est normé et cadré et finit par être bouleversé.

La proximité de la langue française et du créole réunionnais étymologiquement et à la fois leur éloignement par leurs différences socio-fonctionnelles dans les usages quotidiens vont toujours animer la société de communication réunionnaise, le « macrosystème réunionnais » (Prudent, 1981 ; 2005 :367). Au point de bouleverser les approches éducatives si la réussite de tous et l'égalité des chances sont bien les mots clés d'une politique éducative nationale en faveur des différences langagières et culturelles, en faveur d'un plurilinguisme rayonnant porté haut par le conseil de l'Europe et La France. Il n'y a pas UNE didactique UNE pédagogie, UN public mais DES didactiques, DES pédagogies autant qu'il y a d'apprenants aux profils variés. Ce qui converge vers une pédagogie de la variation (Prudent, 2005) « un ajustement contextuel des programmes nationaux », une politique éducative intégrée, à savoir « une didactique conjointe du français et du créole à l'école¹² » et une souplesse didactique afin d'inclure les langues majoritairement parlées à l'école, toutes les variantes, pour aider à acquérir d'autres savoirs et ne pas « ghettoïser des groupes d'apprenants », les exclure. Une école inclusive en tout point, un modèle éducatif efficace et équitable.

Dans ce contexte sociolinguistique particulier, que devient l'enseignement des langues, en particulier l'anglais ? La Réunion subit-elle une glottophobie¹³ face au polyglottisme¹⁴

¹¹ Cours de Philippe Blanchet, « Certaines définitions générales en didactique des langues » <https://youtu.be/kUXB-dmPV3E>, You tube, sept 26, 2013

¹² Cf. Véronique « *L'Enseignement-Apprentissage du français en situation scolaire plurilingue à La Réunion* » dans Prudent (2005 :381)

¹³ Terme créé par Blanchet, 2016, pour parler de la discrimination linguistique. « Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de personnes (...) sur le fait de considérer inférieures, mauvaises, certaines formes linguistiques » (2016 :45)

¹⁴ Selon le Larousse, une personne qui parle plusieurs langues/ selon Wikipédia : une personne qui parle au minimum une autre langue serait polyglotte

montant en France hexagonale et dans le monde ? Quelles stratégies didactiques seraient à privilégier afin d'optimiser les résultats scolaires au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, tel l'anglais, sur l'île de La Réunion ? Qu'en est-il des mélanges constatés en anglais ?

Les formes hybrides de production en langue anglaise, résultats de contact de langues, tantôt conflictuel ou coopératif entre le français et le créole, selon le profil de chaque apprenant, se présentent comme notre axe de recherches dans **l'acquisition de l'anglais**, surtout dans ces situations linguistiques scolaires où la **langue maternelle** créole demeure forclosée en dépit d'une réelle volonté officielle (charte et diverses lois).

L'interlangue¹⁵ pouvant se manifester sous forme interlectale permet d'aborder l'apprentissage de l'anglais à travers toute une revue de la littérature scientifique en termes d'interférence¹⁶, de transfert¹⁷, de calque¹⁸, d'hypercorrection¹⁹, de généralisation²⁰ ou encore de surgénéralisation²¹ en étroite corrélation avec la langue maternelle **vernaculaire**²² et la **langue institutionnelle**, ou encore avec la situation **diglossique**²³, bilingue ou plurilingue qui prédomine. Une situation bien complexe !

« L'identité ethno-socioculturelle, d'un groupe », ici des Réunionnais « est presque toujours définie notamment –mais pas uniquement- par ses caractéristiques linguistiques (...) sa langue (...) sa variété linguistique ». (Blanchet, 2012 :134-135)

Or l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère dans les écoles réunionnaises ne prend pas en compte cet aspect ethnosociolinguistique. Notre approche sociodidactique part de la réalité du terrain scolaire réunionnais (sans pour autant rejeter les mélanges codiques

¹⁵ Corder, 1981 *Error analysis and Interlanguage*, Oxford University Press; Selinker L. 1972, *Interlanguage*, in IRAL 10.

¹⁶ Jean Petit (1987) parle de divergences structurelles entre une L1 et une L2, responsables de difficultés d'acquisition, d'une autre langue pour expliquer le terme d'interférence.

¹⁷ Selon Petit (1987), il s'agit d'identités structurelles entre la L1 et la L2 qui facilitent l'acquisition d'une autre langue.

¹⁸ Selon Cuq (1991), il s'agit de traduire littéralement une expression d'une langue étrangère.

¹⁹ Selon Calvet L.J (1993), phénomène pratiquée chez le locuteur qui croit en une façon prestigieuse de parler et qui adoptera de façon exagérée des formules prestigieuses de la langue pour faire croire qu'il la domine ou pour faire oublier ses origines.

²⁰ Selon Galisson et Costes (1976), l'apprenant intègre au nouveau système linguistique des règles appartenant à son propre système linguistique maternel, il généralise ces règles.

²¹ Vogel (1995) : « Les surgénéralisations sont des écarts créatifs par rapport à la norme de la langue cible »

²² Langue locale parlée au sein d'un territoire restreint, au sein d'une communauté

²³ Ferguson Charles (1959) parle de diglossie lorsque "deux variétés d'une langue coexistent à travers toute une communauté, chacune ayant à jouer un rôle défini" = une variété basse acquise « naturellement » + une variété haute acquise à l'école.

(Ledegen 2003) évoqués supra et que l'on retrouve lors de tout apprentissage d'une langue), en englobant le contexte social qui fait défaut actuellement dans la didactique de l'anglais, appliquée en milieu plurilingue réunionnais. Le plurilinguisme n'efface pas non plus la diglossie (concept variable selon la posture de l'apprenant) ; il ne se mesure pas par le niveau de maîtrise des langues, ni par la place que ces langues ou une de ces langues occupent dans la société (Coste, Moore, Zarate, 2009).

Les investigations vont montrer la nécessité d'une approche didactisée, une sociodidactique de l'anglais au service « d'une contextualisation sociodidactique » (Blanchet, 2012 :164), prenant en compte également la dimension réservée à l'apprentissage-enseignement de la langue française, dans une aire linguistique et culturelle créole. En effet, en dehors des phénomènes interlinguaux dans les productions en anglais, des mélanges resteront indescriptibles, l'alternance codique (entre le créole- le français- et l'anglais) devient parfois insignifiante.

La démarche est empirico-inductive, mais paradoxalement, l'approche inductive ne peut s'abstraire totalement de l'approche déductive; le caractère innovant de cette recherche ne peut que s'alimenter des conclusions des chercheurs ayant travaillé sur le système éducatif véhiculé en langue française (et par conséquent sur l'enseignement-apprentissage de la langue française), qui rappelons-le n'est pas la langue première des apprenants réunionnais en grande majorité, et de l'absence de données contrastives sur ledit sujet. Seuls nos résultats de terrain nous conduiront vers une dimension nouvelle de cette hétérogénéité linguistico-culturelle baignée de « diglossie variable » en analysant les productions en cours d'anglais, dans des classes réunionnaises.

Nos résultats démontreront une zone interlectale en langue étrangère également qui se manifeste à des degrés divers, et tel l'effet « d'une balle de ping-pong » ou de ricochet, l'apprentissage de la langue étrangère en milieu scolaire réunionnais ne peut se soustraire catégoriquement de la langue maternelle²⁴ acquise en milieu naturel et majoritairement pratiquée quotidiennement, tout comme l'enseignement de la langue française didactisée comme langue première, se soustrayant à tort du contexte sociolinguistique réunionnais., et remis en question par des linguistes spécialistes du terrain (Wharton, 2003, Lebon-Eyquem, 2014, Georger 2011 etc.).

²⁴ Le terme est employé indifféremment comme langue première, et non pas comme langue originelle. Dit « langue maternelle » la première langue apprise, à travers une pratique linguistique culturelle. (Blanchet, 2016 :165)

Le pôle didactique français réunionnais est ainsi mis à rude épreuve face à l'inadéquation des apprentissages scolaires transmis dans une langue (le français) qui est souvent en cours d'acquisition par des apprenants réunionnais.

Nous ne perdons pas de vue « les conditions de production avec un système linguistique donné », en gardant en tête la situation de diglossie sous-jacente à cette situation plurilingue particulière de La Réunion, enrichie de diverses perspectives psychosociolinguistiques avec Morin (2010), Randall (2007), Piaget (in *Psycho enfants, l'Éducation*, Mars - Avril en 2009) ou encore Bernstein (1975). Nous montrerons qu'il existe des avantages à développer les compétences plurilingues de nos élèves, à n'écarter aucune langue et que **le contexte** est un **élément valorisant et déterminant** à prendre en compte dans tout processus **d'apprentissage**, surtout dans un milieu où la langue maternelle demeure dévalorisée en dépit du statut officiel de langue régionale.

A travers une approche ethnosociolinguistique les productions relevées en langue anglaise dans le milieu scolaire réunionnais acquièrent un tout autre sens avec à la fois des phénomènes relevant de l'interlangue, de l'interlecte et de la situation diglossique persistante et variable. L'analyse de ces productions pourrait participer d'une sociodidactique contextuelle (Blanchet, 2012) préconisée dans le milieu insulaire plurilingue à forte tendance créolophone de l'île de La Réunion.

Après la présente introduction, il est de bon aloi de préciser le découpage en différentes parties adopté dans la présentation de ce travail de thèse doctorale. Nous exposerons dans une première partie le *contexte général* en mettant l'accent sur la situation sociolinguistique, économique et géographique de l'île de La Réunion tout en inscrivant notre problématique dans le cadre ethnosociolinguistique. Nous apporterons alors des précisions sur la langue créole et son évolution sur le plan législatif, sociétal et scolaire, sur les concepts linguistiques mis en exergue, notamment le bilinguisme, le multilinguisme ou le plurilinguisme, sur l'identité plurielle du Réunionnais et la variation linguistique.

Dès le huitième chapitre, une seconde partie intitulée *Terrain de recherches*, sera consacrée aux modalités d'évaluation en langues vivantes étrangères (ici l'anglais) et au nouveau baccalauréat 2021-2022 / 2022-23, soumises à la crise sanitaire du COVID et à la présentation du cadre européen et glottopolitique à l'échelle locale. Nous passerons en revue le système éducatif français, avec sa politique linguistique et les outils d'évaluation à préconiser localement. Cette partie s'articule autour des enjeux linguistiques, de l'enseignement de la

Langue Vivante Régionale, des spécificités de l'école française à La Réunion en présence de contact des langues avec la prédominance d'un concept en particulier, celui de l'interlecte.

Une troisième partie consacrée aux *observations de terrain, à la collecte des données, et à leurs analyses globales* démarre au seizième chapitre. Nous exposerons alors la méthodologie mise en œuvre avant de rendre compte des *résultats* au dix-huitième chapitre dans une quatrième partie, et de *suggérer des pistes* didactiques et pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais dans le dernier chapitre. La conclusion de notre travail intégrera de nouvelles propositions autour de la langue majoritaire (le créole) en faveur de l'émergence d'un nouveau profil d'apprenant français plurilingue, en l'occurrence le Réunionnais et les éventuelles perspectives en matière d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère anglaise.

Première partie

CONTEXTE GÉNÉRAL

0- Contexte sociolinguistique et démarche

L'intérêt de cette thèse découle d'un constat flagrant au sein des établissements scolaires réunionnais du second degré et de l'enseignement supérieur, quant à l'enseignement d'une langue étrangère : l'anglais. Occupant déjà une position de premier choix dans le monde en tant que première langue étrangère enseignée, notre préoccupation se porte sur son enseignement dans les écoles de l'île de La Réunion, territoire français ultramarin, au cœur de l'océan Indien. Témoin des approches pédagogiques des enseignants en complet désaccord avec les besoins réels des apprenants de l'île de La Réunion, notre intérêt s'est aiguisé au fil de ces deux dernières décennies ; la grande majorité de la population scolarisée pratique le créole réunionnais comme langue maternelle (=première) ou une variante du français standard et le français standard comme langue de l'école, langue seconde. Les chiffres supra corroborent non seulement ce constat mais nos investigations aussi vont dans le même sens.

Il est de bon aloi d'insister d'emblée sur ces différences d'emploi de langues sur le sol réunionnais, alors que le système éducatif est celui de la France métropolitaine en tout point (à savoir, une langue créole pratiquée majoritairement et une langue autre, le français comme médium scolaire). Ce qui nous amène à notre objet d'étude, s'interroger sur l'apprentissage de l'anglais en milieu créolophone plurilingue, dans un département français.

Notre champ d'étude se limite au sol réunionnais et n'offrira nullement une étude comparative avec la France métropolitaine ; ce qui pourrait faire l'objet d'un travail ultérieur. Le but de cette recherche sociolinguistique est de mettre en avant nos éléments d'investigation qui exposent des productions mélangées, approximatives par rapport aux énoncés normés exigés par le système éducatif ; nous avons affaire à des formes variantes (cf. partie Observations – Collectes – Analyses globales) de la langue anglaise en milieu scolaire réunionnais, résultats d'opérations interlectales (cf. Chapitre 6), à savoir de mélanges de natures variées, entre les langues en contact, tels le français et le créole, et la langue apprise à l'école l'anglais. Mais ce cadre interlectal n'exclut pas pour autant les autres phénomènes interlinguistiques classiques et l'interlangue. Nous les concevons comme des points de vue permettant de mieux cerner la complexité de la situation sociolinguistique réunionnaise dans le cadre des apprentissages linguistiques scolaires. « La domination linguistique » et sociale de la

langue française va faire « émerger ces phénomènes interlectaux [...] sans rendre compte des mécanismes linguistiques ». (Véronique, 2015 : 160). C'est pour cela que le recours à l'interlangue permet de mettre en lumière les mécanismes linguistiques que l'apprenant applique, de façon consciente ou non, selon sa posture (diglossique ou/et bilingue, plurilingue etc.).

A partir de ce constat, nous achoppons sur l'efficacité et l'efficience même du système éducatif français. « La distance qui sépare le langage domestique et le langage scolaire est particulièrement grande à La Réunion » (Georger, 2015 :2)

Le projet stratégique de l'académie de La Réunion planifié pour 2021-2025 va dans ce sens. « L'accès de tous les élèves à une langue française maîtrisée, à une expression claire et précise à l'oral comme à l'écrit est un enjeu fort pour l'académie ». Bien sûr, nous n'avons pas affaire ici à de jeunes enfants, en cours d'acquisition de la langue française. Mais il n'en demeure pas moins que tout un système langagier, des mécanismes opérationnels lors de l'acquisition de la langue française dans le primaire, se sont installés ; processus achevé ou non, (l'illettrisme en témoigne) le collégien, le lycéen avance dans sa scolarité avec ce bagage, soit des capacités déficitaires, limitées en français ou inversement, pour réaliser d'autres opérations linguistiques dans la langue étrangère, d'où des performances limitées ou non, qui vont entraîner des productions approximatives ou non, en langue étrangère également (Vingadessin, 1998 : 140).

Le portail pédagogique de La Réunion affiche également le même constat pour l'année scolaire 2020 - 2021 :

« Dans l'académie de La Réunion, où plus d'un élève sur deux est scolarisé en éducation prioritaire, où plus de 95 % des élèves sont scolarisés en maternelle, où les évaluations diagnostiquent un écart significatif avec le national dans les domaines de la maîtrise du français et de la résolution de problèmes, et où un jeune sur sept peut être considéré comme en situation d'illettrisme (nous le réitérons, surtout pour ceux qui ne se confrontent pas quotidiennement aux apprenants du premier ou du second degré et réfutent le créole comme langue maternelle), la maîtrise des apprentissages fondamentaux par tous les élèves reste un objectif à atteindre et une priorité à porter par tous les acteurs. [...] »

« Prendre en compte le contexte créolophone et plurilingue du territoire » est un axe prioritaire reconnu par le Rectorat de La Réunion pour assurer la réussite scolaire.

0-1 Inscription de la problématique dans le cadre ethnosociolinguistique et interlectal

Nous nous interrogeons ainsi dans ce travail, sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en milieu plurilingue réunionnais à dominante créolophone et sur la validité et la pertinence du système éducatif français dupliqué fidèlement dans les classes réunionnaises dans le cadre de cet enseignement. Si ce système subit déjà les soubresauts des partisans fervents du recours au créole à l'école, recours dont l'efficacité a été confirmée par les experts, pour viser de meilleures performances en langue française, la problématique de la langue étrangère dans ce contexte n'a jamais été soulevée.

Pour interpréter et analyser la nature des productions en langue anglaise ne répondant pas à la norme scolaire standard attendue, au sein des écoles réunionnaises, nous nous inscrivons dans le cadre du macrosystème interlectal (Prudent, 1981) et dans une démarche ethnosociolinguistique de terrain où le concept de diglossie reste pertinent et où le bilinguisme est particulier.

Prudent part du principe que si les langues (créole et français) ont pu se mélanger, c'est qu'elles ne sont plus strictement séparées et rejette la diglossie en présence de cette zone interlectale de mélanges.

0-2 Concept polysémique de diglossie

Le concept canonique de « diglossie » n'a jamais autant été mis à rude épreuve au XXI^e siècle.

Ainsi on parle de représentations sociales, mais qu'en est-il des productions au sein de la classe. S'agit-il de représentations sociales ou de représentations régulées et normées ? Scolaires et d'usages contrôlés ?

Si la rigidité de diglossie de Ferguson (1959) s'estompe avec Ferguson même (1991) en tentant de revisiter son concept, en précisant sa préférence pour « examiner des diglossies de variétés apparentées », « la hiérarchisation des usages sociaux » persiste avec Fishman (1967)

et avec elle inévitablement les langues en contact vont se frotter, se mêler et s'entremêler au point de créer des variétés de la norme, des mélanges.

Nous ne concevons pas un modèle de diglossie structuré aux contours bien délimités, mais une dimension dynamique, interactive - sans frontières. Comme en notre siècle l'homme parcourt le monde, dépasse les frontières, et les langues sont des systèmes non homogènes soumis aux différents parlers des divers sujets, tout se mélange. En un mot tout le monde est plurilingue et les langues ne sont plus jamais des systèmes purs (toujours conformes aux normes), mais elles varient.

Nous incitons à ne pas nous quereller pour une terminologie, et à ne pas nous conformer fidèlement à des concepts- c'est la terminologie qui doit évoluer, pour devenir flexible et sensible aux différentes fluctuations humaines. Nous constatons d'une part des usages bien définis du créole réunionnais dans certaines sphères (notamment familiales) plus que d'autres et d'autre part un recours toléré dans certaines sphères scolaires mais rarement pratiqué comme le médium de l'enseignement voire interdit par bon nombre d'enseignants.

Ces restrictions d'usage nourrissent la notion de valeur, immanquablement intrinsèque aux parlers, notamment le créole réunionnais, avec une hiérarchisation des usages. Les efforts consentis ces deux dernières années par les communes pour un double affichage public des noms de ville en créole /français ne sont pas généralisés et n'ont pas les faveurs de toute la population. S'inspirant de la situation provençale et du schéma de Blanchet (2005 :258), nous pourrions ainsi avoir cette répartition diglossique et glottopolitique²⁵.

Sans doute là un terrain complexe à expliquer. Le créole bien que majoritairement parlé, n'est toujours pas perçu comme une véritable langue. Un enseignant qui a recours au créole en classe, " c'est drôle ", on rigole. (Lauret, 2017, ou Georger 2011). " Ça ne fait pas sérieux ! " (Et il a peur des représailles, de sa hiérarchie - des remarques non fondées tenant plus à une fausse idéologie qu'à une faute, des compétences professionnelles remises en cause.

Comment parmi la polysémie du mot " diglossie " parvenir à trouver LA définition qui convient à notre situation ? Alors que l'on s'identifie à des paramètres de chaque linguiste ou sociolinguiste qui lui ont apporté une définition ?

²⁵ Marcellesi et Guespin (1986) définissent la glottopolitique « pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique ». Blanchet (2022 : 7-12) offre un exemple d'analyse glottopolitique avec la loi Molac, un « événement législatif dans le champ sociolinguistique ».

Nous l'appellerons donc " diglossie variable", puisque ce n'est pas un état figé constant mais un ressenti (subjectif) personnel, lié à la fois aux représentations sociales (au sein de la communauté) et aux représentations individuelles et au mouvement fluctuant de la langue créole non normée. Cette diglossie génère un contrôle au niveau de la parole écrite ou orale, en classe, ne pas « mailler de mots créoles » en français ou en anglais, mais des mélanges souvent « inconscients » ou parfois voulus par manque de lexique etc. par exemple, se manifestent alors, dans les productions scolaires en langue anglaise et seraient **la catharsis diglossique** en quelque sorte. Moins l'élève maîtrise les langues normées, plus « l'interlectalisation » sera importante, et plus les mélanges seront conséquents.

Nous entendons par « catharsis », la libération de leur langue affective, de façon inconsciente le plus souvent à l'écrit. Car ne pas s'entendre, ou ne pas être entendu mais écrire en silence, libère davantage la parole. Cette parole est alors exprimée par des manifestations interlectales variables.

Mais qu'entend-on par « interlectalisation » ?

La situation de communication réunionnaise s'identifie ainsi aujourd'hui à une pluralité de variétés et de mélanges créole –français, qui dépassent la classification binaire (acrolectale / forme de créole la plus proche du système français et basiectale, la plus éloignée) et les formes intermédiaires mésolectales limitées (à 3 variétés / français régional, français créolisé, créole) selon la problématique du continuum, de Carayol et Chaudenson (1978). Selon Souprayen-Cavery (2007), les contacts de langue qui caractérisent la situation de La Réunion, aujourd'hui, correspondent à un processus d'interlectalisation.

« Les formes interlectales [...] seraient le produit de la rencontre du français et du créole dans le macrosystème sociolinguistique de la communication réunionnaise. [...] Dès lors que les langues sont en contact, l'interlectalisation est mise en œuvre, cette dynamique entraîne leur déviation par rapport à la norme. Et le créole dépourvu de norme linguistique établie ne peut échapper à cette dynamique interlectale, et ne peut pas être décrite par les caractéristiques du concept d'interlecte » (Souprayen-Cavery et Simonin, 2013 : 138).

Voilà une affirmation que nous partageons en partie, puisque le mot « interlecte » seul nous semble incomplet et que nous l'avons affublé de « variable ». Nous entendons là bien sûr, l'absence d'une norme figée en créole, et ce caractère insaisissable, fluctuant du créole

réunionnais lui accorde encore davantage de variation, et la complexité de la situation de communication réunionnaise composée d'une multiplicité de profils et d'apprenants (aux langues maternelles marginalisées en classe et minorisées dans la société) nous amène à considérer le degré de variabilité de productions interlectales, soit selon la perception de Souprayen-Cavery, le phénomène de l'interlectalisation est continu et dynamique, mais nous avons du mal à comprendre que le résultat de ce phénomène d'interlectalisation ne soit pas communément appelé « interlecte » ? Le créole réunionnais n'étant pas standardisé, en l'absence d'une graphie fixe, mais dont l'existence perdure à travers l'usage massif de ses locuteurs, pourrait être considéré comme « polynomique » selon la terminologie de Marcellesi (1988 : 170). Ce dernier insiste sur le fait de « l'intolérance entre les utilisateurs des variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques ». Cela entraîne un phénomène d'interlectalisation car le résultat, à savoir « l'interlecte » n'est jamais le même, et n'est pas fixé dans le temps, le créole étant de nature polynomique.

Ou soit nous admettons l'existence de ces formes variables d'interlecte, assumant le fait que la langue française soumise à la norme donnera elle, par contre, naissance à des formes interlectales, avec le mariage, le mélange du créole réunionnais, et de même pour l'anglais, forme normée standard attendue dans le milieu scolaire.

Ainsi se profile notre position dans ce travail et nous associons du coup cette « variable » à la fois à l'interlecte et à la diglossie ou catharsis diglossique (expliqué infra).

Nous précisons donc “ diglossie variable”, puisque ce n'est pas un état figé constant mais un ressenti (subjectif) personnel lié à la fois aux représentations sociales (au sein de la communauté) et aux représentations individuelles. Les mélanges manifestés dans les productions seraient la catharsis diglossique en quelque sorte.

Celui qui est bilingue, ou plurilingue et vit harmonieusement avec ou sans le créole ne subit pas les représentations sociétales à valeur diglossique. D'où la possibilité d'enrichir le concept de diglossie d'une caractéristique variable. La diglossie existe mais l'apprenant peut ne pas être touché et l'a surmontée avec succès pour pouvoir manifester aujourd'hui un bilinguisme équilibré ou un bilinguisme coordonné selon les profils. Les manifestations mixtes inconscientes sont le reflet de la langue créole bien vivante et dynamique, qui dans un processus d'interlectalisation, conduisent à des productions interlectales en français et en anglais.

Le schéma de Fishman illustre la complexité de cette situation réunionnaise où une lecture des 3 niveaux sur 4, d'interprétations de discours peut être pertinente. Soit on se place au niveau de la population, ou soit de l'individu, soit dans une dimension de l'apprenant ayant L1 français, ou L1 créole, et L2 français, ou L2 créole. Nous repérons ainsi un premier quadrant où le discours se réalise à la fois dans une situation de diglossie et de bilinguisme ; un deuxième quadrant où le bilinguisme est atteint en l'absence de toute diglossie. Fishman (1967) insiste alors sur le fait que la bilinguisme est le propre de l'individu alors que la diglossie découle de la société ; un troisième quadrant où le discours se réalise dans une situation diglossique uniquement, sans aucune forme de bilinguisme et où les répertoires linguistiques des deux groupes sont limités ; et un quatrième quadrant révèle des petits groupes d'individus isolés communiquant de façon rudimentaire, sans connaître de variation, de diglossie ou de bilinguisme. Evidemment ce dernier élément n'est pas pertinent pour nous.

FIGURE I
THE RELATIONSHIPS BETWEEN BILINGUALISM AND DIGLOSSIA

<u>BILINGUALISM</u>	<u>DIGLOSSIA</u>	
	+	-
+	1. Both diglossia and bilingualism	2. Bilingualism without diglossia
-	3. Diglossia without bilingualism	4. Neither diglossia nor bilingualism

Schéma 1 **extrait de *Journal Of social issues*, (Fishman, 1967 :30)**

Il est à noter, que le caractère « social » de la diglossie finit par s'imprégner dans l'individu, dans son « habitus » au point d'intégrer son identité, et de devenir une caractéristique propre aux Réunionnais, le plus souvent issus des catégories socio-professionnelles (CSP) défavorisées, des enfants issus de ces milieux. Les élèves interrogés le manifestent ainsi. Les pratiques langagières sont ainsi associées à des positions sociales.

Il n'est pas dit que ces enfants ne réussissent pas à l'école, le taux de réussite au baccalauréat est en augmentation (cf. doc 3 PSA en annexe) chez cette catégorie d'élèves et le nombre de candidats entrant en classe préparatoire aux grandes écoles est croissant. Mais ils

sont moins nombreux que ceux des autres CSP. Notre approche empirico inductive met ainsi en lumière des formes mélangées disparates en langue étrangère d'un individu à un autre, qui d'un côté ne sauront se défaire des phénomènes interlinguaux typiques dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère et qui de l'autre demeurent imprévisibles sous l'effet du macrosystème réunionnais avec ses productions mixtes en langue anglaise, qu'on pourrait même qualifier de fantaisistes. Comment concilier alors ces formes mélangées en anglais et la norme prescriptive²⁶ selon les attentes ministérielles ?

0-3 Norme ou normes ?

Parler des normes revient à interroger « un système de valeurs » qu'on lui attribue (Rey, 1972 : 5-12 ; 15-17). Né dans les milieux de la philosophie néo-kantienne, « le concept de norme s'est diffusé dans les nouvelles sciences sociales allemandes, puis anglo-saxonnes, dans l'entre-deux-guerres, pour apparaître assez récemment en linguistique. Au sens de norme linguistique, il ne figure que tardivement dans les dictionnaires de langue » (Baggioni et Moreau, 1997 :217). Ils distinguent cinq types de normes :

1- Normes objectives : ou « normes constitutives, de fonctionnement », « désignent les habitudes linguistiques en partage dans une communauté, dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience ».

2- Normes descriptives : ou « normes, règles constatatives, objectives », « explicitent les normes objectives. Elles enregistrent les faits constatés, sans les hiérarchiser. »

3- **Normes prescriptives**, ou « normes sélectives, règles normatives », « donnent un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre », comme « LA NORME ». Ce dont on parle dans notre travail également en termes de « normes ministérielles, institutionnelles » ou « attendus académiques » **pour la langue étrangère anglaise** (et aussi bien pour le français).

4- Normes subjectives (ou évaluatives) : « concernent les attitudes et représentations linguistiques, les valeurs esthétiques liées aux formes, tels élégant v/s vulgaire etc. [...] des normes implicites ou explicites, souvent des stéréotypes. [...]. Elles représentent le domaine discursif par excellence du concept. »

²⁶ Selon Baggioni et Moreau (1987), elle se réfère à un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre, appelée également « norme sélective ou règle normative ».

5- Normes fantasmées : « renvoient à la théorie de l’imaginaire linguistique (Houdebine, 1985, 1993). Elles peuvent être individuelles ou collectives et se greffent sur les 4 types de normes » citées supra. Baggioni et Moreau (1997 : 222-223) la définissent comme « l’ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d’interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut ». A en croire Baggioni et Moreau, nous sommes tous de parfaits locuteurs pratiquant des normes fantasmées, puisqu’à priori personne ne serait fidèle à LA NORME.

Et le standard se confond avec la norme prescriptive. « La légitimité d’une langue obéit aux règles d’un marché linguistique dominé par les détenteurs d’un capital symbolique » selon Francard (1997 :160). Ledegen (2013) souligne qu’il ne peut y avoir de norme sans l’interaction, la norme résulterait donc de cette co-construction interactionnelle, qui en amont nécessite « une matrice discursive » (Simonin, 1996). L’école diffuserait cette norme standard, ou prescriptive. Et le créole réunionnais, sans norme standard, et dont l’existence perdue à travers l’usage massif de ses locuteurs, pourrait être considéré comme « polynomique » selon la terminologie de Marcellesi (1988 : 170). Il insiste sur le fait de l’« intolérance entre les utilisateurs des variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques ».

0-4 Démarche

Nous proposons d’abord, d’étudier le contexte de La Réunion, son volet pluriethnique et culturel, sa situation sociolinguistique particulière, avant de se pencher sur la place du créole réunionnais dans la société et à l’école, ce qui va de pair avec l’aspect glottopolitique et ministériel, pour l’enseignement de la langue vivante étrangère. Pour pouvoir analyser les productions en langue anglaise en milieu scolaire, nous passerons en revue les concepts clés en sociolinguistique, préciserons la terminologie arrêtée, tout en embrassant les sciences du langage et en abordant celles de l’éducation ; et nous déterminerons les approches pédagogiques qui semblent les mieux adaptées pour le terrain réunionnais tout en précisant les attendus ministériels et la lourde tâche des acteurs éducatifs locaux pour se conformer à ces exigences scolaires nationales.

Tout discours en anglais peut en effet, être décomposé, fragmenté pour être étudié ; chaque partie peut être attribuée à une langue (à travers des phénomènes linguistiques cités supra, tels l’emprunt à la langue créole ou française, le calque etc.) dans une approche de

l'interlangue, et nous pourrions y accorder du sens à travers une approche purement sémiotique ou structuraliste. Mais ces approches sont trop restrictives et ne peuvent rendre compte de l'ensemble des productions langagières scolaires mélangées en anglais, de l'insaisissable, de la parole interactive, de la dynamique de l'échange (Georger, 2015, Lebon-Eyquem, 2014). Et cette parole est subjective, même s'il s'agit d'énoncés produits dans un cadre scolaire et normatif, en langue étrangère anglaise. La dimension interlectale varie.

Notre cadre épistémologique va privilégier davantage l'approche herméneutique, à savoir prendre en compte les éléments d'ordre social, historique, psychologique etc. qui contribueraient à donner du sens aux productions mélangées. Robillard (2013 : 349-374) élargit ce concept d'interlecte, qui généralement est vu sous l'angle « sémiotique » à cette dimension herméneutique, pour mieux « prendre en compte l'ensemble du processus de signification dans ces dimensions qui (lui) semblent pertinentes ». Dans cette perspective, Forlot (2009) explicite l'apprentissage d'une langue en termes de rencontre « d'une langue culture », de « représentations sociolangagières » avec la dimension sociologique des représentations, de la rencontre avec l'autre.

La subjectivité de chacun se combine et interagit avec la subjectivité de l'autre et forme un TOUT, « les représentations sociales » seraient « le produit d'un travail social collectif » (Zarate, 1993 :19). Ce qui nous amène à nous interroger sur ces représentations micro-sociales internes à la classe, dans le domaine de l'apprentissage-enseignement de l'anglais, à La Réunion, espace macro-social (plus large) où deux lectes (créole et français) se mélangent déjà.

Tout participe à l'interprétation et contribue au sens. Selon cette perspective, ces éléments clés et combinés deviennent essentiels pour étudier la dimension psychosociale de l'élève réunionnais dans son parcours d'apprentissage scolaire de la langue étrangère.

Si on a longtemps associé la linguistique à l'étude du fonctionnement et des structures de la langue, aujourd'hui l'approche structuraliste seule devient limitée, sans le contexte de production, sans l'environnement immédiat de la réalisation des énoncés ou l'apprentissage de la langue, sans l'étude des interactions entre les différents locuteurs ou apprenants, sans la prise en compte du caractère vivant de la langue, sans le contact des langues au vu du plurilinguisme global. La linguistique qui se limite à l'étude du fonctionnement et des structures n'appréhende pas ce volet interactif, communicationnel, sociétal, contextualisé.

Or, la sociolinguistique permet de dépasser cet aspect figé des structures d'une langue et ouvre les portes sur la contextualisation didactique, si nous parlons d'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère à l'île de La Réunion.

La « sociolinguistique des langues de contact » avec des formes linguistiques plurielles supplantent la rigidité d'un système figé et unique ; et joue un rôle majeur avec des pratiques linguistiques plurielles mais propres aux locuteurs réunionnais, notamment avec l'EFMC (Enseignement du Français en Milieu Créolophone, cf. enquêtes au collège P. G) + le CARAP [= cadre de référence des approches plurielles], à mettre en avant avec le CECRL [cadre européen commun de référence en langues]. La configuration particulière de la société linguistique réunionnaise entraîne inévitablement un questionnement autour de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère, tel l'anglais.

Nous tenterons alors de brosser un portrait de la biographicité (Molinié, 2014 et 2016) réunionnaise, c'est-à-dire en amorçant leur biographie langagière²⁷ avec leur profil langagier. Nous tenterons également de qualifier la communauté linguistique réunionnaise afin de montrer leurs cultures et leurs langues plurielles, avant de recueillir des données en langue anglaise. La biographicité joue un rôle déterminant dans le degré de maîtrise de la langue française et des langues étrangères proprement dites (cf. résultats de l'enquête). En effet, la pluralité des profils et la non-prise en compte de cette diversité dans les approches pédagogiques, ne permet pas de développer les compétences linguistiques maximales de ces élèves aux identités et profils pluriels. « Les plus divers d'entre nous se trouvent plutôt confrontés à une série d'inégalités sociales et éducatives » (Molinié, 2014 :177).

Nous passerons en revue les recommandations ministérielles sur le plan des apprentissages de langue(s) étrangère(s), les différents objectifs au sein de l'éducation nationale, pour finalement remettre en question le modèle du système éducatif français de la mère patrie. Après avoir posé le cadre théorique, nous analyserons nos résultats des enquêtes de terrain chez des lycéens ou étudiants de La Réunion, dans un cadre épistémologique empirico-inductif ; nous nous focaliserons sur les phénomènes de contact de langues, les productions non standards, hors cadre « norme ministérielle et académique », selon les

²⁷ « Les biographies langagières deviennent l'un des outils novateurs [...] en didactique des langues » (Molinié, 2006). L'apprenant ou le sujet, explique Molinié, raconte son expérience linguistique et culturelle et conscientise les langues comme des « éléments interreliés dans [...] son répertoire culturel et plurilingue.»

instructions officielles, les programmes, pour aboutir sur des recommandations et des propositions. Nous ferons écho à la voix des enseignants qui se limite à l'approche contrastive purement lexicale ou syntaxique des productions « hors norme académique », sans toutefois prendre en compte tous les autres paramètres que nous privilégions dans une dimension interlectale et sociolinguistique, ce qui montrera le fossé entre les pédagogies encore exemptes d'outils ou de concepts permettant de mieux répondre aux besoins du public scolaire réunionnais créolophone et plurilingue.

Mais il n'est pas dit non plus que face à la nouveauté et à la richesse de la prolifération des mélanges en anglais /français, que nous ne dissociions point de leur cadre d'énonciation, nous disposons de suffisamment d'outils et de concepts permettant d'analyser ces mixages ou alternances de façon exhaustive.

En effet, après avoir démontré que les approches pédagogiques de l'enseignement – apprentissage de la langue étrangère sur le sol réunionnais, peuvent être inadaptées pour un grand nombre d'apprenants créolophones, en raison des contacts de langue constants, et que cette réalité sociolinguistique réunionnaise mixte, interlectale, nécessite un enseignement contextualisé, un remaniement pédagogique et didactique au service des besoins linguistiques des apprenants ; nous terminerons avec des pistes didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'anglais en contexte plurilingue réunionnais à dominante créolophone et des propositions de nouvelles méthodes évaluatives. Comme le soulignait F. Georger (classe bilingue : 13, consultable sur le site académique Réunion), l'objectif est de « Permettre à l'enfant d'accéder à la maîtrise parallèle des deux codes avec un minimum d'interférences entre eux et ainsi favoriser une réussite dans les apprentissages scolaires futurs. » Evidemment, la maîtrise égale des 2 langues est illusoire et nous ne concevons pas cet aspect dans le cadre du bilinguisme ou plurilinguisme (Cf. chapitre 7) au sens de Coste, Moore et Zarate (2009).

L'objectif ici est de proposer une éducation plurilingue articulée autour de la pluralité des langues, dans le respect de la diversité des apprenants et du contexte créolophone. Nous nous orientons vers « une logique de construction curriculaire qui impliquerait l'ensemble des langues [...] » en sortant « d'une simple logique de programmes qui dicteraient et orienteraient l'enseignement des langues » (V Castellotti, D Coste et J Duverger 2008 :15, Université de Rabelais, DYNADIV, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*).

0-5 Rappel de la problématique – l’axe de recherches et plan

Nous croiserons les résultats d’analyse de situation de communication scolaire essentiellement dans les compétences écrites EE (Expression Ecrite) et parfois orales CO (Compréhension Orale) et dans une moindre mesure EO (Expression Orale, en raison de la non-autorisation des enregistrements de mineurs dans le cadre scolaire, raison pour laquelle nous avons inséré ceux des étudiants de la faculté des sciences et technologies).

Nos observations relèvent de phénomènes linguistiques d’interlangues (alternances ou mélanges codiques, emprunts intentionnels, interférences/ emprunts inconscients, faux amis, calques etc.) typiques de l’enseignement -apprentissage d’une langue étrangère dans l’espace scolaire réunionnais organisé, mais **surtout de mélanges difficilement qualifiables et associables à la langue cible**, et / ou aux deux lectes en usage dans la société de communication réunionnaise, à savoir le français et le créole qui depuis des décennies cohabitent dans un rapport complexe, que nous qualifions, rappelons-le de diglossie variable.

Mélanges révélateurs de la dynamique de communication particulière de l’île de La Réunion, nommée « macrosystème » par Prudent (2005), ces mélanges créole-français-anglais, trouvent écho dans le **cadre Interlectal** de Prudent (1981 + Cf. 0-1). Nous inscrivons ainsi nos recherches dans une ethnosociolinguistique de terrain (Blanchet, 2012) plurilingue et pluriculturelle à dominante créolophone où les représentations sociales varient et influent sur le degré de diglossie vécue par chaque apprenant et sur ses compétences en langue(s) étrangère(s).

Une notion de diglossie qui n’aurait pas sa place dans un cadre interlectal, chez Prudent (1993), qui remet en cause les limites du concept « diglossie » pour décrire les situations de contact de langues en terme d’opposition binaire, alors qu’il s’agit de productions hybrides, mélangées ; pourtant « l’interlecte [...] souvent jugé défavorablement par grand nombre de locuteurs » (Georger, 2015 : 9), et « la norme [...] pas uniquement le fait du monde enseignant, mais aussi celui de l’ensemble de la société réunionnaise qui représente souvent un « bien » parler, synonyme d’un parler français sans créolisme » (Georger, 2011 :69), démontrent que ce n’est pas tant le résultat, le mélange qui est déprécié, mais la dimension sociale, diglossique associée au créole, qui persiste. Certains apprenants, à l’école affirment que la famille les oblige à s’exprimer en français à la maison, pour « réussir » non seulement à l’école, mais socialement, d’autres indifféremment ont recours à l’un ou l’autre dans leur foyer. En dépit des avancées

idéologiques d'ordre sociolinguistique sur la question du créole, et du français, des recherches multiples (Tupin, Prudent et Wharton, 2005, Lebon-Eyquem, 2014, 2016, Georger 2011 etc.), il n'y a pas que l'élève ou la famille qui gardent ces idées arrêtées et non fondées, les enseignants également du second degré réitèrent le fait que ces recherches sur l'enseignement, la question de la langue dans les aires plurilingues surtout créolophones resteront « rangées dans un tiroir et n'auront aucune incidence sur la situation d'enseignement -apprentissage ». La réticence des collègues pour participer aux enquêtes témoigne du manque d'engouement et d'intérêt.

Nous parlons ainsi de « diglossie variable » dans ce travail pour rendre compte du « statut » associé aux deux langues français/créole, qui varie d'un apprenant à un autre selon son usage. Selon Fishman, quatre dichotomies de la variable « statut » peuvent se dégager : - langue d'importance primaire / langue d'importance secondaire, que l'on retrouve dans un enseignement bilingue :

- langue du foyer / langue de l'école
- langue majeure / langue mineure (dans le monde)
- langue institutionnalisée / langue non institutionnalisée (dans la communauté, en dehors de l'école)

Le volet « psycholinguistique », à savoir les comportements langagiers, verbaux d'un apprenant à un autre, diffère ; d'où également les phénomènes linguistiques dans les productions des énoncés, que la sociolinguistique aborde en termes de « co-variance ».

Labov (1972) associait déjà « la variation linguistique » et la « diversité sociale » pour parler des contacts de langue. Nous concevons l'idée que le discours, les contextes linguistique et social ne peuvent être dissociés, et que ces derniers influent grandement sur le premier. Cette perspective sociocognitive a été également défendue par Paulston (1975) ou encore par Hamers et Blanc (1983) pour aborder le bilinguisme, dans un cadre psychosociolinguisticoculturel. (Voir chapitre 7) Tout s'imbrique et ne peut être analysé de façon fragmentaire.

Ainsi, l'interlecte (Wharton, 2003) « fait partie du paysage sociolinguistique réunionnais », nous ne le remettons pas en cause, « il existe un système de communication composé **du français (avec toute sa variation), du créole (également avec toute sa variation)** et du « **mélange** » **des deux langues [...]** Au quotidien **le locuteur réunionnais utilise cette macro-langue en mettant en place une stratégie (consciente ou non) de communication** »

L'interlecte se verra alors attribuer dans notre cadre sociolinguistique à caractère multidisciplinaire une caractéristique « variable », entraînant ainsi des strates, des degrés « d'affect » dans le cadre scolaire à La Réunion, selon l'intensité de la diglossie « subie » par le sujet. L'interlecte varie sous le poids de la diglossie, et l'acquisition de la norme standard de l'anglais scolaire est proportionnelle (cf. *Troisième partie* et *Quatrième partie*).

La pluralité des profils et la variabilité de la diglossie, responsables de productions linguistiques mixtes en langue anglaise permettent le questionnement du système éducatif français en vigueur, transposé à l'identique dans les écoles réunionnaises, où la langue majoritaire vernaculaire rappelons-le, est le créole réunionnais.

Ces travaux sont précurseurs d'une approche pédagogique contextualisée et de la variation, de l'anglais dans une dimension interlectale reconnue, visant une compétence plurilingue en étroite corrélation avec la langue identitaire (Castellotti, 2009, Coste 2001 et 2010, Molinié, 2014) de la communauté réunionnaise (le créole) et en toute conformité avec les attentes pédagogiques ministérielles en langue étrangère anglaise.

Un enseignement plus efficace au sens général semble passer par un renforcement de la reconnaissance de la langue maternelle comme véritable langue aux côtés de la langue officielle dans un système pédagogique pluriel.

Notre problématique s'articule ainsi, bien au-delà de la simple question des didactiques, faisant évoluer cette science aux côtés de la culture, de la sociolinguistique, de la psycholinguistique (Edgar Morin, 2010) et nous permettra de montrer également les limites du système éducatif français dans un département d'outre-mer créolophone comme La Réunion, souvent comparé à « un miroir aux alouettes ».

1-La Réunion



1-1 La situation géographique de l'île

L'île de La Réunion, d'origine volcanique, d'une superficie de 2512 Km² est située dans le sud de l'hémisphère, en plein océan indien. Elle compose l'archipel des Mascareignes avec d'autres îles voisines, tels Maurice, Rodrigues et quelques îlots. Elle se situe à 172 km à l'ouest sud-ouest de Maurice, et à 679 km à l'est-sud-est de Madagascar et à 9200 km de la Métropole française. Elle fait 72 km de long sur 51 km de large. Elle se décline en relief et son point culminant s'élève à 3069 m avec Le Piton des Neiges. Un nom atypique, mais qui tire son origine d'un épisode neigeux en 1735, sur l'île.

Mais elle jouit bien d'un climat tropical. Des températures élevées (de 25 à 35°C) sur les côtes en été, de novembre à avril, mais adoucies par l'océan et des vents d'Est dominants, « les alizées », soit d'une moyenne de 27° et des températures plus fraîches dans les hauts de l'île, avoisinantes les 22°C. On y trouve également des pluies abondantes pendant cette période, ponctuée de dépressions tropicales ou de cyclones, avec des rafales de plus de 250 km/h. L'hiver austral, qualifié de saison sèche, de mai à octobre est marqué par une baisse de la température (entre 18° et 25°), renforcée par l'air froid du Sud polaire. Les effets se font ressentir surtout dans les cirques, au centre de l'île, où la température peut atteindre les 0° et dans les hauts de l'île.

On peut distinguer trois grandes régions climatiques : une région exposée au vent très humide, de St Denis à St Joseph, en passant par St Benoît, une région sous le vent, plus sèche, de St Denis à St Philippe et une région d'altitude, plus froide et plus arrosée que les zones côtières.

1-2 L'histoire de l'île et son peuplement

1-2-1 Contexte historico-économique

Découverte en 1545 par un navigateur portugais, les Français l'occupent en 1642. Elle est baptisée « île Bourbon » en 1649 et pendant la révolution (1793) elle change de nom pour devenir « La Réunion ».

Elle est devenue le lieu de villégiature de nombreux touristes, avec son volcan actif « Le Piton de La Fournaise », mais aussi de nombreux émigrés. Aire créolophone, issue de l'héritage colonial français dès 1665, La Réunion est un département français d'outre-mer depuis 1946. Depuis, sa population est passée de 200 000 à 889 729, en janvier 2020, avec une croissance démographique de 0.23% par an. Saint-Denis, la plus grande ville française d'outre-mer, est sa capitale depuis 1738.

Selon l'Insee, le flux migratoire reste faible sur l'île. En 2020, l'INSEE rapporte un solde migratoire négatif, soit – 933. En 2016, La Réunion comptait 19 641 immigrants (source INSEE), soit un peu plus de 10 000 hommes et femmes entre 25 et 54 ans. Soit une population de 858 000 habitants en 2019, et une population prévisionnelle d'1 million en 2037, selon les sources académiques (Projet stratégique académique, Manès-Bonnisseau, 2021).

Mais de par sa spécificité insulaire, son passé colonial et pluriethnique, cette île devient par excellence un espace insulaire plurilingue, intéressant à étudier en ce XXI^e siècle, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. En effet, l'hétérogénéité de la population génère une situation « sociolinguisticoculturelle » fort intéressante et parfois complexe. La question linguistique est au centre des préoccupations éducatives.

La Réunion compte au moins deux langues avec des fonctions bien différentes : le créole et le français. La carte identitaire linguistique de l'île ne change pratiquement pas et accorde toujours au créole la place de langue maternelle. Selon les sources de l'Insee parues dans la revue *Economie de La Réunion* ²⁸ de 2010, plus de la moitié des Réunionnais parle encore

²⁸ *Economie de La Réunion*, revue N° 137, publiée en décembre 2010, et consultable sur le site de l'Insee

uniquement le créole : 8 Réunionnais/10 ne parlent que créole pendant leur enfance et seulement 8% ne parlent que français. L'appartenance à une catégorie socio culturellement favorisée ou non joue un rôle dans la langue parlée. Les milieux aisés useraient davantage le français, et 38% des Réunionnais âgés de 16 ans à 64 ans sont reconnus comme bilingues. Selon Monteil C. (2010 : 6), « les études favorisent l'évolution vers le bilinguisme [...]. La langue utilisée pour les études étant le français, ceux qui ont fait des études parlent français ou créole/français, tandis que ceux qui ne parlent que créole sont souvent les moins diplômés. ».

Ces chiffres de 2010 corroborent les derniers de 2019, dans une enquête de l'Insee, la référence en termes de pratiques culturelles menées à La Réunion, parue le 05/07/2022 (N° 70), où 94 % de Réunionnais issus de familles créolophones parlent créole. 81 % de jeunes déclarent maîtriser le créole également et s'intéressent à la culture créole (musique, lectures etc.)

Mais le français reste d'usage privilégié et le médium des savoirs véhiculés par l'école. Nous retrouvons des Réunionnais encore créolophones unilingues (ne s'exprimant qu'en créole) , malgré leur compréhension parfois limitée du français, essentiellement issu de la télévision ; des bilingues soustractifs²⁹ ou additifs³⁰ « créole-français » (Vingadessin 1998 : 24-25), des créolophones ayant une pratique de langues ancestrales ou internationales parfois enseignées ou non dans le milieu scolaire (chinois, anglais, allemand, arabe, espagnol, tamoul, cantonnais, comorien, gujarati, hakka, mahorais, malgache, ourdou ...) et bien sûr des francophones.

Si les termes de bilingualité soustractive ou additive font hérisser plus d'un, nous tenons à apporter quelques précisions. La dimension psycholinguistique et sociolinguistique tient une part importante dans le choix de notre terminologie. En effet, nous concevons « la compétence langagière, non comme une capacité à manier des principes grammaticaux » de façon isolée, « mais comme une capacité à adopter un comportement verbal conforme à des normes sociolinguistiques. » (Ghimenton et Wharton, 2013 :35). Qui dit comportement verbal, présuppose des stratégies communicatives déjà en pratique chez l'apprenant dans sa langue maternelle, ou première.

Tomasello (2003) explique que « les habiletés cognitives et sociales que l'enfant développe au cours du processus acquisitionnel sont bien plus productives que ce que l'on

²⁹ L'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle et qui entraîne des désavantages sur le développement cognitif : cet état se retrouve lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à la langue dominante socialement prestigieuse

³⁰ L'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan cognitif ; cet état se retrouve lorsque les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant

croyait ». De là, les ignorer, et partir de rien, et former de nouveaux mécanismes à partir d'un nouveau système langagier, n'est pas toujours profitable à l'apprenant quel qu'il soit, surtout pas au petit créolophone qui arrive à l'école. Nous pouvons supposer de là, des écarts considérables qui naissent et s'amplifient au cours de la scolarisation de l'enfant et qui ne lui sont pas avantageux pour l'acquisition du français, et même plus tard pour acquérir une langue étrangère. Par ailleurs, il a été constaté à La Réunion que certains élèves, délibérément, résistent au recours de leur langue maternelle créole pour mener à bien une tâche. « La résistance de certains enfants, [...] à recourir à leur langue maternelle disponible pour traiter l'exercice [...] nous éclaire sur la puissance de ce contrôle normatif lié au statut de la langue » (Latchoumanin, 1991 :260). 30 ans après, même si les langues se délient un peu plus en créole en classe, le mutisme persiste si l'apprenant doute de son expression en français. L'insécurité verbale persiste. (Cf. cadre pratique – analyse des exercices de compréhension orale en langue française d'un support en anglais) Ou sinon les mélanges foisonnent. La question se pose « comment adapter l'enseignement à la variation linguistique ? » (Lebon-Eyquem, 2014)

Ce qui explique le possible recours pertinent à la « bilinguïté soustractive » en termes de « désavantages sur le développement cognitif » et inversement pour la « bilinguïté additive ».

La Réunion (source Insee, 2010) reste le premier département français d'Outre-Mer où le créole, la langue minorée (d'un statut moindre) reste la langue majoritaire. « Neuf Réunionnais de plus de 50 ans sur dix déclarent n'avoir parlé que créole à la maison enfant, et bien que cette pratique soit moins fréquente chez les jeunes, elle reste toutefois prépondérante : 70% des moins de 30 ans [...] ont vécu la même situation.

A l'âge adulte, le créole perdure, « 53% des Réunionnais ne parlent que créole dans la vie de tous les jours ». Une décennie après, une enquête de l'Insee, menée entre février 2019 et 2020, juste avant la crise sanitaire, démontre que les Réunionnais continuent à vivre **en** créole, **avec** le créole et **par** le créole (Insee, Juillet 2022, N° 70). Même la jeunesse réunionnaise privilégie le volet culturel créole, des spectacles de rue, des concerts de la musique créole etc. avec 82 % des plus de 15 ans (Il est vrai que les artistes nationaux ou internationaux commencent à fouler le sol réunionnais, mais ne sont pas accessibles aux portefeuilles de tous), peu de place est accordée à la presse écrite, et encore moins numérique, peu de visites de musées etc. tout ce qui attire à la culture française ou internationale passe au second plan, et d'emblée influe sur la culture des apprenants en milieu scolaire réunionnais, ce qui peut être une carence dans son parcours scolaire. Bien que les jeunes Réunionnais lisent davantage, avec 51% des 15-

24 ans, en 2019, la pratique de la lecture est moins répandue qu'en Métropole ; 42 % des Réunionnais en général déclarent lire des livres et seulement 18% mettent les pieds dans une bibliothèque, alors que l'hexagone compte en 2019, 70% de lecteurs et 27% sont des habitués des bibliothèques.

1-2-2 La départementalisation et la naissance de la diglossie

En 1946, la départementalisation va apporter une grande aide sur le plan économique à l'île, mais avec elle, « la situation de minoration linguistique, va s'aggraver » (Souprayen-Cavery, 2010 : 12). La départementalisation entraîne « la constitution d'une nouvelle situation linguistique réunionnaise [...] marquée par une volonté de francisation massive des Réunionnais sur le modèle du français standard. La méthode utilisée était de minorer le créole, la langue maternelle [...] afin de favoriser un bon apprentissage de la langue de l'Etat, le français. A cette période, l'école gère les langues selon le schéma diglossique » (Souprayen-Cavery, 2010 : 13).

Le français est ainsi depuis 1946 la langue de l'école, avec un usage bien déterminé selon les sphères. Et depuis 2001, il est aussi talonné timidement par le créole, langue régionale, dans certains rares établissements secondaires de l'île, où il est présenté comme option « Langue et culture régionale » au baccalauréat.

Un enseignement bilingue « créole-français » est également dispensé dans certains établissements du primaire et aux collèges conformément à La circulaire n°2001-167 du 5-9-2001. F ; GEORGER, chargé de mission de la langue régionale dans le premier degré nous précise que « À La Réunion, les langues créole et française participent à la culture linguistique générale des élèves. La langue créole est aussi langue maternelle ou co-maternelle avec le français pour une grande majorité des élèves » (cf le livret de présentation de l'enseignement bilingue à La Réunion consultable via le site académique de La Réunion, Georger, (2015 : 1)

1-3 Une société et une culture réunionnaises complexes

Si au XX^e siècle, on exhibait les termes d'intégration ou d'assimilation pour définir la société réunionnaise, en phase ou non avec la culture française, aujourd'hui, au XXI^e siècle (2020), certains affirment qu'il n'est plus question de « forces culturelles » (C. Barat, 1986) où une culture, une langue, seraient supérieures à une autre, de diglossie à proprement parler, en

évoquant le rapport de force entre le créole réunionnais et le français et leur statut au sein de la société, mais bien de mélanges, de cohabitation, de formes plus ou moins acceptées et reconnues ouvertement par les instances administratives, la population, et le public scolaire. Si nous partageons l'idée de « mélange », nous ne pouvons pas rejeter catégoriquement la fin de la diglossie. La situation réunionnaise est complexe. Elle est multiple et plurielle ; et la diglossie devient une entité variable ou refoulée, inconsciente chez certains, selon les représentations sociales. Nous adopterons ainsi les termes de « diglossie variable » ou de « diglossie latente » pour qualifier la diglossie réunionnaise.

Déjà, dans les années 80, C. Barat, R. Gauvin, J. Nemo (1986, *les cahiers de l'outre-mer*) reconnaissent que « la société réunionnaise vit une situation de multiplicité de cultures » tout en étant « inséré dans l'idée d'UNE SOCIÉTÉ réunionnaise ». Encore aujourd'hui, les concepts abordés par ces auteurs (1986 : 60) éveillent notre esprit critique. La population réunionnaise est-elle assimilée ? conservatrice ? acculturée ? déculturée ? amnésique ? (Molinié, 2014) ou à la fois les deux, dans un phénomène de métissage voulu ? soumise au dogme de la culture et langue française ?

La société réunionnaise apparaît tantôt comme un exemple harmonieux de cohabitation, d'ethnies différentes avec leur propre langue et culture – tantôt comme « le creuset ethnique de civilisations » (souvent évoqué en ces termes par les médias), soumis à la mère patrie, au carrefour de l'éducation, de la politique éducative, linguistique et du développement économique. Si le qualificatif n'est pas d'une source scientifique, ce « creuset » élargi d'ordre socio-linguistico-culturel se manifeste également sous la plume des chercheurs, qui qualifient la situation réunionnaise comme une société où « la sécurité et l'insécurité linguistique sont constitutifs de l'organisation sociale » (Bretegnier, 1999 ou encore Chaudenson, 1974).

Notre thématique de surcroît sociolinguistique, centrée sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans ce milieu pluriculturel et plurilingue, nous amène à nous interroger également sur les différents groupes ethniques qui composent la société réunionnaise d'aujourd'hui, leur histoire, leur mixité, et qui ont également participé aux différents apports linguistiques du créole.

Notons que ce tableau pluriculturel d'une société hétérogène tire son inspiration du passé esclavagiste de l'île, de son histoire.

1-4 Les différents groupes ethniques à La Réunion

1-4-1 Premières ethnies d'origine malgache, et africaine

Les premières populations de l'île Bourbon, au XVII^e siècle, sont d'origine malgache. Après leur installation, dès 1663 (Jauze et Nurbel, 1958) une nouvelle vague d'esclaves Malgaches arrive 8 ans après, sur une île où le métissage a déjà commencé. Ces malgaches constituent une main-d'œuvre de proximité (Madagascar proche de l'île Bourbon = La Réunion) bon marché, essentiellement pour la culture du café. Ils vont peupler l'île en masse dans un brassage unique au fil des siècles. Les contingents malgaches vont être insuffisants, face au développement économique, Bourbon va donc pratiquer la traite d'une main d'œuvre illégale en provenance de la côte orientale de l'Afrique (Combeau, Eve, Fuma, et Maestri, 2002 : 26-27). Cette population servile africaine, communément appelée « les cafres » est supérieure à celle de Madagascar. « Peu de caractéristiques linguistiques, culturelles et religieuses originelles... » sur ce groupe. (Souprayen-Cavery, 2010 : 15)

Et le faible nombre de femmes esclaves oblige les Africains à « s'accoupler » en dehors de leur groupe ethnique (Combeau, Eve, Fuma, et Maestri, 2002 : 27). Commence dès lors, le brassage de cultures.

1-4-2 Ethnies d'origine hindoue

Avec la culture du café, celle des épices s'ensuit et s'accélère avec celle de la canne à sucre. Dès 1815, une main-d'œuvre abondante est nécessaire afin de faire face au développement de ces cultures. En 1828, les Indiens arrivent en masse, en provenance du Sud de l'Inde, notamment de la côte Coromandel et Malabar, et constituent également une main d'œuvre d'appoint intéressante. En échange d'un lopin de terre, et de la promesse de retourner chez eux, ils s'engagent pour l'exploitation du café ou comme serviteurs auprès des maîtres blancs de l'époque, vers 1860 (Jauze et Nurbel, 1958). Plus de 100 000 « malbars » débarquent entre 1848 (date de l'abolition de l'esclavage) et 1882 en tant qu'engagés. Aujourd'hui, cette communauté réside essentiellement dans l'est de l'île. « Ce groupe a perdu la pratique de sa langue d'origine, le tamoul, pour pratiquer le créole. » (Souprayen-Cavery, 2010 : 15)

1-4-3 Ethnies d'origine chinoise

Les premiers chinois arrivent dès 1847 (Jauze et Nurbel, 1958), comme main d'œuvre supplémentaire, majoritairement en provenance de Canton, et pratiquent les dialectes de Canton. Mais progressivement, ils vont se tourner vers le commerce de l'alimentation et vont faire prospérer l'économie de l'île. En 2018, on comptait un peu moins de 1% de Chinois. Ils pratiquent également aujourd'hui le créole.

1-4-4 Ethnies d'origine musulmane

Les Chinois sont suivis de très près par les musulmans, en provenance de Gujarat (Jauze et Nurbel, 1958) ou de Bombay et ces derniers vont s'affirmer davantage dans le commerce du textile. On les appelle les « zarab », une appellation nullement reliée aux arabes, sens français ; ils sont majoritairement indo-musulmans. « Leur langue d'origine est le gudjarati, mais ils sont aussi créolophones aujourd'hui. » (Souprayen-Cavery, 2010 : 15)

1-4-5 Ethnies d'origine mahoraise et comorienne

Plus proche de notre époque, les premiers immigrés comoriens et mahorais font leur rentrée sur le sol réunionnais, dès 1970 (Jauze et Nurbel, 1958). Ils représentaient 5% de la population réunionnaise en 2018. Ils pratiquent le shi-mahorais, et le comorien dans leur foyer et comprennent également le créole, mais le parlent moins que les autres groupes ethniques installés bien avant.

1-4-6 Les « Zorèy »

Depuis les années 1950, après la départementalisation, un grand nombre de métropolitains migrent vers La Réunion (Souprayen-Cavery, 2010 : 14). Communément appelés « zorèy », ceux qui naissent à La Réunion, ou sont métissés deviennent des « zoréol ». En 2018, ils représentaient 10 à 15% de la population.

« La population blanche est composée de Métropolitains, de la Bourgeoisie blanche et des petits blancs, résidant dans les hauts de l'île. [...] Bien que le français de France soit véhiculé majoritairement au sein de leur groupe, il n'est pas rare que certains d'entre eux parviennent à comprendre et à parler le créole » (Souprayen-Cavery, 2010 : 14). L'auteure

distingue les compétences linguistiques des descendants des grands propriétaires, d'un côté avec un bilinguisme avéré français-créole, alors que le groupe des « petits blancs » exilé dans les hauts de l'île depuis le XVIII^e siècle, emploie « le français créolisé » (Carayol, Chaudenson, 1978)

1-4-7 Les étrangers et La Réunion d'aujourd'hui

La Réunion comptait en 2018, seulement 1.8% d'étrangers : Malgaches, Mauriciens, Comoriens, quelques Algériens, Marocains, Tunisiens, Chinois, Indiens, Belges, Suisses, Espagnols. Nous ne disposons pas de chiffres précis par nationalité à l'heure actuelle. Les dernières données statistiques de l'Insee de 2016, rapportent 9 567 étrangers sur le sol réunionnais.

« La société réunionnaise entretient toujours le rêve d'ascension sociale », de par son passé d'esclavagisme et colonial. Un habitus ancré dans la société réunionnaise et qui entretient également la diglossie. Et « La Réunion s'inscrit aujourd'hui, dans une dynamique économique en tant que région ultra périphérique européenne dans l'océan Indien. » l'Afrique (Combeau, Eve, Fuma, et Maestri, 2002 : 29 et 148).

1-5 Les différentes ethnies en chiffres

Avec la départementalisation de l'île, en 1946, davantage de métropolitains vont s'y installer. Son isolement cependant crée des décalages importants qui sont encore sensibles aujourd'hui, notamment dans l'éducation. L'écart se creuse entre un département en attente de réformes et de réalisations » (Combeau, Eve, Fuma, et Maestri, 2002 : 120).

Ces métropolitains vont également se mêler à la population locale déjà métissée et accroître la diversité. Aucune étude récente, ne permet de déterminer le découpage par ethnies, ceci étant interdit par la loi française. Et bien que la population soit un exemple de brassage de divers groupes ethniques, et difficile à catégoriser, nous disposons d'une vieille étude qui peut donner une idée de cette population.

Les chiffres de l'Insee, de 2011 décortiquent en effet cette jeune population réunionnaise composée à l'époque de 840 000 habitants, comme suit :

- 40 à 50 % de noirs, communément appelés « cafres »

- 27% d'indiens tamoul, communément appelés « malbars »
- 15% de créoles blancs, des descendants des premiers blancs qui ont peuplés l'île, communément appelés « yabs »
- 9 à 11% de métropolitains, communément appelés « zoreys »
- 3% de chinois
- 3% d'indiens musulmans, communément appelés « zarabs »
- 4 à 6% de comoriens et de mahorais
- Un pourcentage de malgaches, difficilement dénombrables, au vu de leur brassage, de leur métissage à la population

Si l'histoire du peuplement d'origine malgache est bien établie à l'île de La Réunion, la réunion des différentes ethnies et leur brassage rend la tâche difficile pour déterminer avec exactitude la nature de chaque groupe ethnique. Tel le parler réunionnais, le créole dont on qualifie de « frontières floues » (Chaudenson, Carrayol, Georger, Wharton etc) en comparaison avec le français, le brassage des différents groupes ethniques issus des différentes vagues migratoires, de l'histoire, de l'ouverture accrue de l'île aujourd'hui sur le monde, sur les autres cultures, avec une population massivement jeune en est de même ; il est en effet bien difficile de dessiner des contours nets d'un groupe ethnique à un autre, tant les différents peuples se mêlent, se mélangent, se lient, s'unissent et se confondent pour donner naissance à cette « rainbow island », « île arc-en-ciel ».

« Une impression dominante de métissage se dégage de la population réunionnaise » (Souprayen-Cavery, 2010 :15). Un arc-en-ciel ou un « zanbrokal péi ³¹ » de goûts, de couleurs, de cultures, de cultes, de rites et de langues qui font de La Réunion, une société pluriculturelle et plurilingue. Les frontières floues entre les langues, les ethnies, le sont également dans les pratiques religieuses. Un Réunionnais, peut par exemple mener de front deux religions, comme le catholicisme associé à l'hindouisme ou au bouddhisme ; ce qui fait bien de La Réunion, UNE SOCIÉTÉ FRANÇAISE UNIQUE aux multiples facettes harmonieuses. Selon le site countrymeters.info, (source, mai 2020), 87.6% de la population pratique le christianisme, 4.5% l'hindouisme, 4.2% l'islam, 0.2% le bouddhisme. Un portrait de la société réunionnaise pluriculturelle, plurilingue qui a toute son importance dans la prise en compte du contexte

³¹ Plat créole et riz épices/curcuma, sel, aulx, oignons + grains se mêlent = symbole de mélanges savoureux et uniques

particulier apprentissage - enseignement de langues étrangères ou de tout autre savoir transmis par l'école.

1-6 La situation économique de l'île

Selon les chiffres de l'Insee, le bilan reste mitigé en 2018. Le PIB progresse de +1.7%, ce qui dénote une activité économique ralentie. Nous supposons que cette activité pâtira de la crise sanitaire due au COVID 19, en mars 2020. (Nous n'avons pas encore suffisamment de recul, et ni d'étude à ce sujet pour l'affirmer) De même que le pouvoir d'achat, qui affichait une progression de 0.7% en 2018.

L'économie de l'île reste encore très dépendante de l'activité sucrière. Mais la campagne sucrière connaît des temps difficiles en 2018. De par son climat tropical, et son relief, La Réunion propose une agriculture très diversifiée, même si elle ne représente que 17% du territoire (selon les chiffres de « agriculture.gouv.fr », consulté en 2020). S'ajoutent à la canne à sucre, la culture de la vanille, de l'ananas, du géranium, du vétiver et du tabac. La quasi-totalité des fruits et légumes est produite localement grâce entre autres aux micros-climats de l'île. L'île peut même exporter des fruits tropicaux, tels l'ananas victoria, le letchi, le fruit de la passion, la mangue, la banane, la vanille. L'élevage couvre plus de 50% des besoins et l'enjeu devient important face au développement urbain ces dernières années. Le mouvement social des gilets jaunes en 2018 et la pandémie du COVID19, dès 2020, avec un confinement de 45 jours en mars 2020 ont de réelles répercussions sur l'agriculture et l'élevage. Si le premier mouvement a entraîné l'arrêt des usines sucrières, le deuxième a ralenti la production et lorsqu'il y en a, la récolte a été ralentie et l'écoulement des produits sur le marché a été affecté.

1-6-1 Lien entre la situation politico-économique de l'île, le milieu social et l'école

Dans le plan stratégique académique de Manès-Bonnisseau (2021 : 16-18), il est noté que « plus de lycéens d'origine sociale défavorisée atteignent les classes préparatoires aux grandes écoles qu'il y a 15 ans », mais il ne faut pas se leurrer ; l'écart avec la Métropole reste significatif avec encore 10 points en moins, relevés en 2017. Selon ce même rapport, « 1 jeune /7 est en situation d'illettrisme en 2019, 28.6% de jeunes ne savent pas lire, soit 12.4 points de plus qu'Amiens », la ville métropolitaine la plus touchée par ce fléau.

Certes, La Réunion est un département jeune (né en 1946), une jeune académie (créée en décembre 1984) avec une forte population jeune. Mais les résultats ne s'expliquent pas par ces éléments. Les chiffres sur la maîtrise du français parlent d'eux-mêmes, avec « un taux de 54.7% seulement d'enfants du CP en compréhension de la langue française, contre 70.3% sur le plan national » (Manès-Bonnisseau, 2021 :18). Les conditions socio-économiques avec un taux de chômage à 21 % en 2019, contre 8.4 % seulement dans l'hexagone (Manès-Bonnisseau, 2021 : 10), l'insularité, l'éloignement de La Métropole sont également des facteurs moins favorables aux apprentissages (Manès-Bonnisseau, 2021 : 9).

Incontestablement, une langue maternelle créole autre que celle de l'école a des conséquences néfastes sur le système éducatif appliqué au sein de l'académie de Région Réunion, entraînant « des difficultés de maîtrise du français dès le primaire » (Manès-Bonnisseau, 2021 : 18) et les facteurs socio-économiques négatifs aggravent la situation, accroissent le nombre des réseaux d'éducation prioritaire. L'île arrive dans le peloton de tête avec un grand nombre de scolarisés en éducation prioritaire, 56 % contre 35.7 % pour Créteil (Manès-Bonnisseau, 2021 : 10).

2 - La situation sociolinguistique de l'île

2-1 Genèse du créole à La Réunion

2-1-1 La polygenèse

Le créole réunionnais est une langue vernaculaire, vraisemblablement né de la société de plantation. La distinction entre « phase d'habitation » et « la phase de plantation » est importante pour mieux comprendre l'évolution langagière à travers ce processus de créolisation au XVIII^e siècle. R. Chaudenson (1989) explique que « [...] l'hétérogénéité des communautés serviles [...] contribue à leur faire perdre leurs cultures et langues premières et à les pousser à apprendre tant bien que mal la langue européenne, seul moyen de communiquer avec leur maître et leurs compagnons de travail ».

En effet, pendant la phase 1, appelée « société d'habitation », les premiers esclaves arrivent et ont comme langue cible, le français des premiers colons installés à Bourbon (=Ile De La Réunion) depuis 1664-65. Les cultures de café devenant de plus en plus importantes vers 1720, une main d'œuvre plus large issue de différentes ethnies s'installe. Et pour ces esclaves « noirs de pioche », la langue cible n'est plus directement le français, mais les approximations de la langue française issues du premier groupe d'esclaves déjà en place pendant la phase 1. Petit à petit, ce parler issu du français, puis des approximations du français, va s'enrichir des apports d'autres langues, de Madagascar, des autres îles des Mascareignes, du continent africain et de l'Inde, avec l'arrivée massive d'engagés en 1817, et de quelques chinois de Singapour, jusqu'à l'abolition de l'esclavage en 1848. Cette nouvelle forme de langage devient ainsi le principal outil de communication de l'ensemble des esclaves, et serait le résultat de la créolisation du français.

Valdman (1978 :29) use même de termes « langue européenne corrompue » pour décrire le créole de l'époque. « Les créoles français apparaissent comme des parlers qui se sont constitués dans des domaines clos (le plus souvent des îles) où se trouvaient rassemblés des populations immigrées formées de groupes ethniques et linguistiques différents. » (Vingadessin, 1998 :30). D'autres partisans de la polygenèse, avancent l'idée que le créole est issu de foyers distincts (Chaudenson, 1992). Nous concevons alors la présence de plusieurs

aires créolophones, notamment les créoles français de l’Océan Indien et les créoles dits « innovateurs » (Véronique, 2013 :161) des petites Antilles ou encore l’Haïtien.

Le créole réunionnais est donc un créole français, il serait dérivé du français du XVII^e siècle et agrémenté des autres langues des différentes populations serviles, un véritable « patchwork ».

En effet, dans cette genèse du créole réunionnais, « l’implantation du parler créole s’est faite à la mise en place de la société du type colonial caractérisé par la création d’isolats économiques et humains dans lesquels se sont regroupées les populations serviles immigrées, généralement jeunes et linguistiquement hétérogènes. Les premiers habitants sont quelques Français et quelques Malgaches, suivis au XVII^e siècle de colons d’origine européenne et d’esclaves importés d’Afrique, d’Inde et de Madagascar. Cette hétérogénéité de la population composant aujourd’hui la bigarrure ethnique de La Réunion, a donné naissance au seul moyen de communication possible, à savoir le code linguistique né de la relation obligée avec les colons d’origine européenne : le créole » (Vingadessin, 1998 :36).

2-2 Les langues créoles dans le monde – leur point commun et leur importance dans le développement d’autres langues chez l’apprenant

2-2-1 La monogénèse

Les langues créoles sont nées et se sont répandues dans le monde entier grâce à la colonisation de milieux propices à des productions agricoles tels que la canne à sucre ou le café. Un contexte historique pratiquement similaire, partout dans le monde, où le recours à une main d’œuvre massive et bon marché était nécessaire. Nés à des périodes différentes, leur développement sur les divers continents s’est réalisé de façon indépendante. Cependant, des théories sur le développement des langues créoles divergent et sont source de débats. Certains, comme Bickerton leur trouvent un point commun, et privilégient la théorie de monogénèse des créoles, à partir de l’origine du langage, leurs mécanismes.

Ainsi, selon Derek Bickerton (1983 : 39), « les langues créoles du monde entier présentent la même uniformité – des structures grammaticales identiques. » Il s’intéresse au créole hawaïen et affirme que (1983 :36) : « La façon dont s’est créé puis développé le créole d’Hawaï, suggère que les enfants, lorsqu’ils apprennent une langue, commencent par élaborer une forme abstraite du créole » (Derek Bickerton, 1983 :36). (*Les langues créoles, dans « Pour la science », 1983, N°71, p 36-44*) « Les enfants de parents anglais, ou chinois, par exemple

sont confrontés à des modèles précis, qu'ils doivent utiliser. [...] Mais pour un enfant d'immigrants, né à Hawaï, il n'existait pas de modèle linguistique cohérent... ». Les mariages inter ethniques entraînent souvent l'abandon des langues ancestrales au profit de la langue nationale de prestige, et dans une moindre mesure du parler local.

Même si le créole réunionnais ne semble pas correspondre à sa théorie monogénéiste, et qu'il n'est pas question de « forme abstraite » ; aujourd'hui l'avenir du créole de La Réunion, dans certains ménages, n'échappe pas au sort de ce cas de figure, évoqué par Bickerton. S'agirait-il d'un effet à retardement du bioprogramme de Bickerton ?

En effet, au sein de certaines familles réunionnaises (non pas la majorité, les chiffres de 2021, ci-dessous en témoignent), subsistent d'abord les langues de prestige, tels que l'anglais, le mandarin, le français au détriment de la langue locale, tel le créole et au détriment des langues minoritaires privées/ gujarati, cantonnais etc. Nous notons cependant un regain, ces dernières années (au cours de ces 5 ans) pour la langue de famille autre que le créole, en raison de leur apprentissage à l'école (mandarin, gujarati).

Cette condition favorable au plurilinguisme n'est cependant pas appréciée à sa juste valeur avec une prise en compte réelle de tous ces paramètres bénéfiques à l'apprentissage d'autres langues ou d'autres savoirs dans le système éducatif français ultra marin, bien que certaines mesures académiques à petite échelle soient prises.

Les derniers chiffres de 2021 (Projet stratégique académique, 2021 : 25) montrent un fort % d'élèves évoluant en milieu créolophone, soit 80%, alors que le taux d'illettrisme chez les jeunes, reste important avec 28.6 %, nous pouvons affirmer que La Réunion ne dispose pas d'un schéma bilingue créole/français profitable aux apprenants réunionnais à l'école. Sans doute là, une des causes majeures de l'illettrisme, la langue maternelle majoritairement pratiquée et écartée du système éducatif avec 71 % de la population réunionnaise créolophone (il est question de créoles nés de parents nés à la Réunion également - dernier sondage de 2021, Lofis La Lang Kréol La Rényon) et des pédagogies à mettre en œuvre pour répondre à ces spécificités linguistiques locales.

2-2-2 Théorie du bioprogramme

Les enquêtes de Bickerton sur le créole hawaïen (1983 : 40) tendent à démontrer qu'il n'y a pas de lien direct de cause à effet des contacts de langues d'immigrés dans la formation du créole. « Il existe des différences de structure [...] entre le créole hawaïen, et d'autres langues, tel le chinois, le japonais, l'hawaïen, le portugais, l'espagnol etc. », à savoir toutes les autres langues avec lesquelles le créolophone aurait pu être en contact. Mais l'uniformité du créole au fil des années persiste et reste un mystère.

« La grammaire du créole ne résulte pas d'un emprunt à l'anglais », affirme Bickerton. L'accent est mis ici sur la grammaire, et non sur le lexique. Bickerton ne parle nullement des emprunts lexicaux divers, mais se limite à la syntaxe, aux formes syntaxiques homogènes qui perdurent dans le temps. L'intercompréhension entre créolophones au fil des générations, à La Réunion, présuppose également l'existence d'une grammaire, complètement indépendante de la langue française pour ce créole d'origine française.

Malgré la dispersion des créoles dans le monde et leur mélange lexical avec une langue source différente, il existe des ressemblances au niveau de la structure grammaticale. On a supposé un ancêtre commun, tel que le portugais ou les langues d'Afrique, en plus des apports lexicaux propres aux zones géographiques colonisées ; ce qui serait à l'origine des différences d'un créole à un autre.

En effet, Bickerton (1983 : 121) affirme : « un système grammatical inné [...]. Ce modèle inné s'enrichit alors de vocabulaires locaux pour donner naissance aux langues créoles actuelles », il est question d'un genre de « programme génétique du langage », fortement réfuté par de nombreux linguistes, notamment par Fournier, de façon catégorique (1987).

Cela voudrait dire que tout enfant serait capable de parler plus facilement le créole et que tous les créoles nés, disposeraient de prédispositions génétiques à cet effet ? Et cette supposition d'une grammaire créole innée chez l'enfant finirait par s'estomper au profit de la langue française ?

« La structure des créoles ne sera définitivement reconnue comme la base de l'acquisition d'une première langue qu'après bien des études complémentaires » (Bickerton, 1983 : 122). Par conséquent, la prise en considération du créole lors de l'apprentissage de toute autre langue est

un élément majeur. Son ignorance ne fait qu'accroître le temps de l'apprentissage et freine les étapes « naturelles de l'apprentissage »³².

20 ans après, Marie-José Hubert Delisle (canope-CRDP, 2014) prône le droit des enfants au savoir avec une compréhension qui passe par « la reconnaissance cognitive et affective de leur compétence linguistique » première, le créole, en proposant une didactique du français, adaptée, avec l'ouvrage de Michèle Verdelhan – Bourgade (2002) « *le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste* », qui souligne « **l'urgence de l'origine langagière dans la difficulté à tirer profit de la scolarisation.** »

Daniel Isaac Slobin (California – berkeley university) développe l'idée de Bickerton d'une "grammaire enfantine de base", associée à l'acquisition du langage chez l'enfant et son développement cognitif (Berman et Slobin, 1986, 1994). Le « frog story project », un projet d'histoire à narrer à partir de 24 images, sans le moindre mot, est couramment utilisé dans le monde. Les enfants de différentes origines, vont produire des récits comparables dans leur contenu, chacun dans leur langue respective, seule la forme diffère.

« The language we learn shapes the way we perceive reality and think about it³³ » dit Stephen Levinson (2009).

Notre connaissance d'une langue dépend de notre façon de découper la réalité et de la concevoir. Or cette faculté naît dès nos premiers mots, soit par le biais de notre langue maternelle. Et la fracture de cette compétence apparaît dès lors que le tout jeune apprenant doit avoir recours à une autre langue pour découper la réalité. L'école réunionnaise serait-elle responsable des freins d'acquisition ? L'échec scolaire ou le décrochage relevés au sein des écoles réunionnaises, seraient-ils les produits mêmes de cette école qui doit sans disant viser l'éducation du plus grand nombre ? La réussite, aurait-elle un lien avec la langue parlée et la rupture avec la langue de l'école ? Et l'échec un lien avec la langue « de la case » ?

Des expériences similaires de 2014, menées à partir du « projet – histoire de la grenouille », par John Heimann, Ravil Roj, Aquiles Iglesias et John F. Miller (*Clinical impact*

³² Il existe 4 phases : **inconscient incompetent** (= je n'ai pas les compétences, mais je ne suis pas conscient = je ne sais pas que je ne sais pas) , **conscient incompetent** (=je sais que je ne sais pas), **conscient compétent** = j'ai appris, et j'atteins des objectifs, mais je dois continuer, et mettre en pratique ce que j'ai appris), **inconscient compétent** (= je ne sais plus que je sais, on a acquis des réflexes =) et peut-être une 5^{ème} étape, chez certains individus, la **maitrise** (savoir supérieur aux autres, on peut transmettre aux autres, on devient expert). (Source : plaisir-d-apprendre.com)

³³ « La langue que nous apprenons détermine la façon dont nous concevons et percevons la réalité »

of wordless picture storybooks on bilingual narrative language production : a comparison of the « frog » stories), on research gate, démontrent que les différences des performances sont liées au changement de langue, faisant appel à des compétences langagières autres. « Any differences observed in performance are due to changes in the child's language skills, rather than improved mastery of an individual story »

L'idée d'une "grammaire enfantine de base" semble à première vue excentrique ; on serait alors capable de définir la structure du langage chez l'homme au cours de ses premières années. Ce qui s'annonce comme une grande découverte. Bickerton (1983) introduit l'existence possible d'un « bioprogramme » linguistique inné qui s'est inscrit dans le patrimoine génétique de l'homme, au fur et à mesure que notre espèce parvenait à acquérir le langage. Cela signifierait que le bioprogramme créole disparaîtrait progressivement au profit du développement du langage et de l'acquisition d'autres nouvelles langues chez le sujet. Mais alors, pourquoi subsiste-t-il toujours des créoles ? Ou peut-être que les maintes transformations subies par le créole réunionnais, avec tous ces nouveaux apports lexicaux ou ces transformations syntaxiques seraient le panache d'une chronique d'une mort annoncée du créole réunionnais ? Ou bien au contraire, une nouvelle forme de la langue créole réunionnaise ? Est-ce une théorie aboutie ou non ?

On pourrait rétorquer que tous les créoles, que ce soit de base française ou anglaise, sont tous issus de langues proches, indo-européennes, tels le français, l'anglais, le portugais, l'espagnol ou le hollandais. Notre champ d'investigation s'étant limité au créole réunionnais, nous ne pourrions confirmer ou infirmer la théorie de Bickerton. Les recherches actuelles, au XXI^e siècle, ont bien élargi le champ d'études linguistiques à la sociolinguistique, accordant une bien plus grande valeur à l'individu, l'apprenant, évoluant dans la société et interagissant avec les autres, plutôt qu'une valeur à ses productions linguistiques de façon isolée. Veronique qualifie même cette approche de Bickerton de « querelle des origines » qui finalement démontrerait « la spécificité même des créoles » (Veronique, 2007 : 163-176). Rappelons que Bickerton tirait ses conclusions de l'étude du créole d'Hawaï et de Guyana. Véronique présente donc les faiblesses du bioprogramme de Bickerton. L'observation d'un groupe d'adultes et d'enfants de langues européennes non apparentées, coupés du monde pendant 1 an dans les années 1990, avec comme bagage environ 200 mots comme seuls outils de communication. Le but étant d'observer leur création linguistique avec les seuls rudiments dont ils disposent pour

communiquer, « leur faculté de langage » (Véronique, 2007 : 164), « reconstruire les conditions de l'apparition du langage humain », était un pari fou.

2-2-3 Le créole réunionnais et sa graphie

Selon Chaudenson (1979, « Le français dans le monde, chapitre 2 », « le créole est un système linguistique caractérisé par sa genèse et son histoire (colonisation), sa structure (autonomie par rapport au(x) système(s) dont il paraît issu), son statut et sa fonction (langue de statut social inférieur par rapport à une ou plusieurs langues de haut prestige social et culturel en usage dans la même aire linguistique). »

En dépit d'une certaine tradition à l'écrit, depuis 1828, avec les premières publications des Fables créoles de Héry, et de l'enseignement officiel du créole en 2001, le créole réunionnais ne dispose pas d'une graphie officielle. L'école accepte toute graphie cohérente selon le choix des élèves. Quelques dictionnaires et manuels de grammaire (Bagionni, Armand, 1987) ont été publiés, sans pour autant imposer une forme. La graphie Tangol (née en 2001) n'est pas la dernière en date en ce XXI^e siècle, puisqu'en 2020, apparaît « une synthèse des graphies déjà proposées » par un groupe d'enseignants du créole, communément appelée « graphie tablo ». Ont précédé, la graphie étymologique, « lékritir 77 », et la graphie « KWZ » de 1983.

Une vue synthétique de ces graphies avec quelques échantillons pour les illustrer est proposée ci-dessous.

2-2-3-1 La graphie étymologique de 1828

Dite également « graphie à la française » pour ses ressemblances avec la langue française, Daleau-Gauvin (2022 :3) explique que la « base de l'écriture est l'orthographe du français ». Exemple : « l'était tout au bord la savanne », dans les fables de Hery.

« C'à qui vaut mié pour nout ménaze

Ma foi Dié moin la bien trouvé » (Hery, 1883, *la laitière et le pot au lait*, Fables créoles)

2-2-3-2 La graphie phonologique « Lékritir 77 » de 1977

Nous notons 2 phases pour cette graphie.

Roger Théodora aurait été le premier à écrire cette graphie phonologique. Daleau-Gauvin (2022 :6), cite des exemples de la revue de l'époque, *Le Rideau de Cannes*, 1963, tels « La line i kler la ter, aster, aster [...] ».

Une graphie qui se simplifie davantage avec la publication de contes réunionnais, de Christian Barat en 1975, tel « Pti tant kom sa byin propr –Rampli son banann dedan [...] », pour donner naissance en 1977, une forme encore plus simplifiée, avec l'absence des « e » muets. Daleau-Gauvin (2022 :7) rapporte comme exemple « Nout kaz navé dé piès kuvèr ek la pay vétiver [...] » (Maspero, 1969)

La graphie de 1977 va connaître une ascension dans le milieu culturel et universitaire, avec Boris Gamaleya.

2-2-3-3 La graphie phonologique « KWZ » de 1983

Apparue en 1983, la graphie « KWZ » qui s'éloigne complètement de 'orthographe française, et introduit le « w » et le « y » en semi-voyelle et semi-consonne »

Exemple : « atwé / pyé / konyé » (Daleau-Gauvin, 2022 :10)

« Verboutèy in zour somanké

Lé riskab i fé siny ton pyé » (Danyèl Waro, chant « Lo kèr Konyé »).

2-2-3-4 La graphie Tangol de 2001

La graphie Tangol présente des phonèmes intermédiaires, transcrits par un seul graphème.

Exemples : dans/port/lit (source : site lofislalang)

Kër/ bonër, dè zan/dizan

2-2-3-5 La graphie tablo de 2020, validée par la CALCR (Commission académique de la langue et culture régionales)

Mise en place par l'académie de La Réunion, la graphie 2020 a pour objectif d'homogénéiser les 3 graphies précédentes dans le cadre de l'aménagement pédagogique et linguistique et accorde une place à certaines variations du créole.

Selon Mme Testa, chargée de mission de Langue Vivante Régionale (LVR), du premier degré, cette graphie a l'avantage « d'apporter un cadre sécurisant pour les enseignants », sur lequel ils peuvent en effet s'appuyer dans le cadre de l'enseignement de la LVR.

Lékritir 77 est la base associée à l'écriture de 2001 en raison des variations du créole avec la tolérance des « w » et des « y » ékritir 83.

Exemple : Mi tonm si in romans, mi rant an trans (Grafi tablo)

Mi tonm si in romanse, mi rantre an transe (avec tolérances)

2-3 Une île riche mais appauvrie de son identité pluriculturelle

Des Mauriciens, des Seychellois, des Malgaches, des Mahorais, des Comoriens, des créoles autochtones Réunionnais, des Métropolitains de France se côtoient et communiquent. Même si le créole est une langue régionale reconnue depuis 2000, le français reste la langue des institutions et de l'école. Et le brassage de la population amène avec lui des apports linguistiques variés sur un même territoire et entraîne le mélange de langues.

Même en se limitant au français et au créole, ces deux langues, à elles seules, ne sont pas opaques. Georger, (2019 : 5) dans un compte rendu des animations pédagogiques de 2009 à 2019, au sein de l'académie de La Réunion, reconnaît que « la grande majorité des élèves réunionnais sont confrontés à la gestion du créole, du français et de leurs contacts. [...] Un enfant scolarisé aujourd'hui à La Réunion, a déjà une biographie langagière où les deux langues entrent en jeu, de façon conflictuelle ou pas. »

M. Latchoumanin (2010, « Illettrisme ou littératie : état des lieux et perspectives à l'île de La Réunion), n'hésite pas à critiquer de façon exacerbée le système scolaire réunionnais qui produit plus de 3000 illettrés ; malgré la lutte contre ce phénomène depuis les années 60, l'inefficacité des méthodes est flagrante avec 22% de la population réunionnaise illettrée ou souffrant de littératie (=capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne, pour mener à bien ses projets). Pourtant, le dernier chiffre du taux d'alphabétisation s'élève à 99.84% en 2015.

2-3-1 L'école participe au clivage scolaire et à la disparité sociale entre les Réunionnais

Encore aujourd'hui, les prémices de l'esprit jacobin à l'époque de la colonisation font foi et loi dans l'éducation. On peine, on se bat pour faire, pour enseigner « autrement », hors

des normes, hors du chemin balisé issu de « la voie royale » représenté par le système éducatif français, encore souverain malheureusement en ce XXI^e siècle.

Ce siècle est riche d'expérimentations éducatives empreintes de décloisonnement des langues et des cultures. On est en passe de ne plus se soumettre au modèle de la patrie mère sur le plan éducatif ; les différentes expériences menées à La Réunion, progressivement battent en brèche le modèle éducatif unique basé sur la langue française.

Si pendant longtemps les Réunionnais ont cru nécessaire de « se plier à la norme » pour progresser – aujourd'hui avec toutes les nouvelles technologies, les échanges accrus avec divers pays, l'ouverture de l'île sur le monde extérieur, fait de l'île, **originellement un espace exigu un immense espace culturel et linguistique.**

Cette richesse de cultures, de langues, entraîne un esprit plus ouvert et avide de curiosité, de changement, d'acceptation des autres et avant tout de soi ; ce dont témoigne un grand nombre d'étudiants (L2, L3 et BTS) et de bacheliers. Le Réunionnais scolarisé, aujourd'hui est majoritairement un individu heureux, épanoui, qui souhaite sauvegarder sa langue, sa culture, affirmer son identité tout en reconnaissant la nécessité de s'ouvrir aux autres cultures, aux autres langues, et le besoin d'appréhender de nouvelles méthodes d'apprentissages à l'école sans s'assujettir à un unique modèle francophone républicain normé, rigide. Celui qui n'est pas épanoui, est celui qui a du mal à assimiler la langue française, l'école ne s'adaptant pas à ses réels besoins langagiers, elle participe à son mal être, à ce clivage entre les deux catégories d'élèves, et entre les deux catégories de citoyens.

La progression sociale ne trouve plus sa voie dans ce modèle normé, avilissant, signe d'une étroitesse d'esprit – mais aspire à un modèle plus valorisant, mieux adapté à son peuple « zanbrokal » singulier dans sa multiplicité ethnique, dans sa pluralité religieuse, culturelle et linguistique.

La possible coexistence de plusieurs religions au sein d'une famille citée supra, parfois issue d'un métissage (par exemple un malgache associé à « un yab³⁴ » ou « malabar³⁵ » entraînerait la pratique du catholicisme et des rites malgaches ou hindous) reflète également la coexistence de plusieurs langues dans un foyer ; ce qui illustre fort bien la pluri culturalité, le plurilinguisme de l'île. Notons que le plurilinguisme n'efface pas le bilinguisme diglossique

³⁴ Petit blanc des hauts de l'île

³⁵ Individu de type Indien hindou

(évoqué supra). Une situation de communication appréciée sur le plan collectif n'abroge pas l'autre non plus sur le plan individuel ou inversement. Tout comme le plurilinguisme peut s'accorder également avec une bilingualité additive³⁶.

³⁶ Les deux langues sont développées de façon équilibrée, et le sujet bénéficie d'avantages cognitifs grâce à son expérience bilingue

3 - Généralités sur les langues régionales en outre-mer

D'une façon générale, nous parlons de bilinguisme, voire de plurilinguisme (cf. chapitre 7) dans les départements et régions d'outre-mer. Entendons par là, que tout plurilingue est au moins bilingue, et est « bilingue » celui qui a des connaissances linguistiques dans au moins 2 systèmes langagiers et est capable de les utiliser pour communiquer, sans pour autant qu'elles soient maîtrisées de façon égale (Simonin et Wharton, 2013, Coste, Moore et Zarate, 2009). Le créole, langue maternelle, de 80% de nos élèves réunionnais, en 2020 (source académique, PSA 2021-2025), cohabite avec la langue française, langue de l'école, des médias et des administrations.

Que signifie « cohabiter » ? Nous parlons souvent de cohabitation historique, qui semble être due à la coexistence du créole et du français, dès l'origine du peuplement de l'île, comme on a pu l'expliquer en amont (cf. chapitre 1) et au recrutement diversifié dès 1709-1808, d'un grand nombre d'Africains pour compléter la main-d'œuvre servile malgache (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002 :27). Elle semble être due également à l'existence d'un français créolisé « en usage dans la communauté blanche prolétarisée dans les hauts de l'île dès le milieu du XVIII^e siècle » (Hubert Delisle, 1994 :83). En effet, dès le peuplement, la culture bretonne ou normande coexiste avec la culture malgache et indienne. Des fusions, des mélanges interculturels s'opèrent. Avec eux, « l'acculturation, des déstructurations et des restructurations » (Hubert Delisle, 1994).

Barassin (1989) explique encore mieux ces phénomènes de mélanges entre les langues et les cultures de l'époque : « C'est alors que s'amalgamèrent à la vieille langue française du XVII^e siècle, les patois provinciaux, les expressions de marine, les mots malgaches, l'accent étranger des Anglais, Hollandais et Portugais, et le tout dut encore s'adapter au gosier, à l'oreille, à l'esprit des Noirs, originaires de Madagascar, des Indes, de la côte orientale d'Afrique, voire même de la côte occidentale, car ces Noirs constituaient presque la moitié de la population totale de l'île. »

Ainsi, le continuum français-créole fait place aujourd'hui à un mélange de français créole dans la société de communication réunionnaise.

Il serait complexe, illusoire de vouloir mettre des frontières (Georger, 2011, Lebon-Eyquem, 2014) entre les deux, « la grande majorité des élèves réunionnais sont confrontés à une gestion de créole, du français et de leurs contacts » (Georger, 2015 : 5). Est donc souvent posée la question de l'enseignement en langue française, et /ou en créole, et dans notre cas, celui des langues vivantes étrangères, plus exactement l'anglais, dans une société de communication mixte, où deux langues en contacts permanents créent des mélanges ou des fusions, partout, même à l'école. Le double droit à la langue et à la culture est également posé. Le Réunionnais est en droit de revendiquer son droit au créole, à sa langue, comme éléments identitaires également et le droit au français, à la culture française.

Mais tous les départements n'accordent pas la même place au créole dans le système éducatif. Seules 4 académies. Martinique, Guadeloupe, Guyane et Réunion sont concernées par l'enseignement du créole. Contrairement à La Martinique et la Guadeloupe, La Réunion pratique l'enseignement de la langue vivante régionale (LVR) de façon moins diffuse sur son territoire, et arrive en fin de liste. Les 4 régions ultramarines affichent des chiffres non comparables en matière d'enseignement de la langue et culture régionale au sein des établissements scolaires :

- En 2009-2010 : Guadeloupe : 36 collèges (sur 43) et 11 lycées (sur 16)
- Guyane : 25 collèges (sur 28) et 8 lycées (sur 8)
- Martinique : 17 collèges (sur 43) et 3 lycées (sur 13)
- Réunion : 8 collèges (sur 76)

Une décennie après, en 2021, La Réunion compte 14 **collèges** sur un total de 81 et 5 **lycées** sur les 45 lycées de l'île.

Selon le plan d'action LCR au sein de l'académie Réunion établi pour 2014 à 2019,

Notons que les langues régionales sont enseignées en France depuis la loi Deixonne, de 1951, alors que le créole est déclaré langue régionale seulement depuis 2000.

3-1 La situation sociolinguistique actuelle à La Réunion

Le créole est largement parlé par les Réunionnais, alors que le français reste la langue officielle. La proximité des deux langues, crée une situation particulière et complexe, vu que les locuteurs ont tendance à mélanger les deux langues dans la vie quotidienne, pour donner forme à des pratiques interlectales (cf. Prudent, 2005) et la plupart des élèves gardent le créole comme langue maternelle, ce qui n'est pas sans incidence sur tout le système pédagogique d'une manière générale.

Véronique Bertile, juriste réunionnaise apporte son éclairage sur le « statut juridique du créole ». « Le créole réunionnais et le français ont coexisté de façon harmonieuse en occupant des fonctions différentes », témoigne-t-elle dans un article paru le 16/07/2020, dans la revue universitaire Glottopol³⁷. Nous nous demandons alors comment deux langues ont pu cohabiter de façon harmonieuse si elles ont des fonctions différentes. D'autres auteurs, tels Chaudenson et Carrayol (1973), Cellier (1985), Prudent (2005) etc. ont pu affirmer le contraire. Sans doute parle-t-elle d'harmonie pour elle-même, une acceptation en soi et pour soi en toute légitimité, des statuts différents accordés aux deux langues avec des fonctions différentes et acceptées pour son usage personnel au sein de la société. En effet, elle reconnaît avoir évolué dans un contexte bilingue, bercée entre le créole et le français. Au lycée, et au collège, lors de nos enquêtes, une majorité d'élèves écrivent avoir évolué dans ce contexte ; or en aparté, en privé ces mêmes élèves avouent le contraire. Est-ce à cause d'un sentiment de honte ? Ou de peur ? qui pousse encore ces apprenants à se retrancher derrière une diglossie ? à se prétendre bilingue ou français monolingue ? Chez les jeunes issus de la classe ouvrière subsiste encore ce sentiment.

Quoiqu'il en soit, comme le souligne Véronique Bertile, l'insularité de La Réunion et le niveau (défavorisé en nombre) de classes sociales font que le créole soit toujours pratiqué majoritairement, le français ne le supprime pas, mais au niveau des droits, un créolophone français ne jouit pas des mêmes droits qu'un francophone français. Des éléments corroborés par nos recherches (tentative de brosser les profils de biographie langagière, cf. chapitre 16), tout comme l'affirmation « d'une France plurilingue » difficilement et timidement reconnue sur le plan juridique.

³⁷ *Les langues d'outre-mer : des langues de France ? Approche juridique*, in Glottopol, 34, 2020, Revue de sociolinguistique

Nous ne pouvons que nous réjouir des rares avancées, telle l'adoption de la loi Molac, en lien avec la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion dans les services publics, ce 08 avril 2021, en vue de reconnaître les droits des citoyens plurilingues qui composent la France. L'idée avancée par Véronique Bertile mérite également toute notre attention : « Les langues relèvent de la compétence des collectivités territoriales ; ce qui fait qu'elles sont protégées par leur statut de « territoire ». Et par conséquent, il y va du Territoire ultramarin de La Réunion d'œuvrer dans ce sens de protection, de sauvegarde et de reconnaissance sur le plan éducatif.

Certes les lois en faveur de la protection des langues et cultures régionales vont continuer à se succéder, les politiques linguistiques se développer, et pourtant, le comportement du citoyen ne change pas véritablement. L'épisode décrit par Blanchet (2016 : 115) veut tout dire : « un viticulteur obligé de refaire exclusivement en français les étiquettes de ses bouteilles de vin imprimées en provençal ». Autant de vécus chez les Français usant d'une langue autre que la langue française, et synonymes du désarroi que vivent ces victimes de la suprématie forcée de cette langue et des pouvoirs politiques.

L'anecdote contée par l'épouse de Davy C., de Sainte-Suzanne (Ile de La Réunion) parle d'elle-même. Les services du Pôle Emploi en avril 2021 (juste après l'adoption de la loi Molac³⁸) ont refusé d'échanger avec son compagnon en créole et de le réinscrire ; ils ont exigé qu'il s'exprime en langue française... et ont fini par mettre court au semblant de conversation en raccrochant le téléphone au nez de ce dernier.

Indiscutablement, nous avons là une discrimination linguistique flagrante et persistante, et tolérée encore à La Réunion et ailleurs en Métropole, alors que des textes de lois en matière d'enseignement et de protection des langues et cultures régionales sont érigés (Voir chapitre 9-3 et 9-3-1) pour condamner cette attitude discriminatoire et combattre la glottophobie.

3-2 Le créole réunionnais avant 2000 : rôle et place

La situation sociolinguistique de La Réunion a nettement changé, pour ne pas dire évolué, même si nous attendons encore davantage des droits d'usage du créole réunionnais. D'une situation sociolinguistique diglossique, le créole s'est progressivement glissé vers un

³⁸ Loi adoptée le 08/04/21 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion dans les services publics

usage un peu plus large à la fin des années 70 se mélangeant progressivement avec le français, de façon manifeste et reconnu, décrit en termes de continuum (Carayol, Chaudenson, 1978) ou encore des mélanges résultant du phénomène de l'interlangue, puis donnant naissance à des formes mixtes, hybrides, reconnues comme interlectales (Prudent, 2005, Lebon-Eyquem, 2008) avec dans le même temps un usage plus répandu au sein des médias etc.

L'interlecte, est plus qu'un mélange des deux codes linguistiques, créole et français, chez différents locuteurs et encore plus qu'un simple mélange dû au processus d'acquisition comme l'interlangue. Prudent parle alors du « macrosystème de communication » chez les Réunionnais, un parler qui comprendrait toutes les variations possibles de formes acrolectales, basilectales, mésolectales etc. (Prudent, 2005 : 368).

« Au-delà du créole et du français, [...] on peut concevoir le réunionnais (en parlant de la langue) comme le macrosystème de communication d'une communauté, dont le créole et le français ne seraient que des composants [...] dont les frontières sont labiles tant dans les représentations épilinguistiques que dans les pratiques langagières. » (2005 : 367)

3-3 L'évolution du créole vers le statut de langue régionale : rôle et place – politique linguistique

3-3-1 Contexte historique

Le créole réunionnais est un système linguistique né de la colonisation française au XVII^e -XVIII^e siècle (cf. genèse du créole); s'il traverse les siècles en l'absence d'une forme standardisée, son oralité est d'autant plus persistante qu'elle est la marque de l'identité du peuple réunionnais; telle l'expression par essence du Réunionnais dans sa globalité avec toutes les langues en contact sur l'île, issues des différentes ethnies qui composent cette population locale, et de façon concomitante leur brassage qui donne naissance à une identité plurielle, pluriculturelle et plurilinguiste. Le créole devenu « langue régionale » en 2000, est inscrit comme toutes les autres langues régionales dans le champ de l'enseignement.

Depuis la Loi Deixonne de 1951, qui prévoyait l'enseignement de « la langue régionale, en tant que langue de culture de la République autre que le français », les Créoles réunionnais ont dû patienter un bon demi-siècle avant que leur langue ne figure dans cette liste de langues régionales. Les premières écoles bilingues ont vu le jour en 2001, à La Réunion, en même temps que l'ouverture d'un Capes créole à double valence, et la première vague d'étudiants en licence créole, à l'université de La Réunion.

Et dans la course à la ratification de la Charte européenne des langues régionales, La France, parmi les 47 États membres du Conseil de l'Europe, demeure une mauvaise élève après l'avoir signée depuis 1999, et étant parmi les 22 restants à ne pas l'avoir ratifiée.

L'argument évoqué, comme nous l'avons examiné dans d'autres chapitres, demeure l'article 2 de la Constitution, gravant dans le marbre « le français comme langue de la République » alors que parmi les objectifs de ce conseil de l'Europe, figurent « la défense des droits de l'homme, la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité ».

La promotion de la langue et culture créole réunionnaises a pu se faire, sous l'impulsion des collectivités, des associations comme « lofis la lang » (2006) présidé par Gauvin etc. Mais elle est loin d'atteindre son apogée face à une absence de reconnaissance unanime, « une primauté (toujours) accordée au français » (Watbled, 2020 :2).

3-3-2 La politique linguistique : une amélioration ?

Prudent (2005 :369) se demande si « l'introduction d'une entité [...] langue régionale répond à une politique d'amélioration des performances scolaires des ressortissants d'Outre-Mer ? Est-elle compatible avec l'enseignement d'une langue nationale ? d'une langue étrangère ? »

Ce coup de projecteur sur le créole, considéré comme une langue régionale depuis 2000 et les modalités d'enseignement en vigueur dès 2015³⁹, ont bien ouvert des portes en termes de plans académiques avec l'EFMC, la LVR etc. On reviendra sur ce point. Pourtant le créole n'a pas sa place partout dans tous les établissements scolaires et peine à avoir cette image embellie, améliorée aux yeux des créolophones, dont la L₁ est le créole. Véronique (2001) confirme ce semblant d'amélioration, « la relation entre le français, langue de l'école, et les langues régionales demeure conflictuelle. Le bilinguisme scolaire français-langue régionale est toléré » mais pour lui au grand regret des plus optimistes, il n'y a pas de colinguisme⁴⁰ avéré. Et aucune didactique de français langue seconde s'est imposée dans les DOM jusqu'à maintenant, et on attend toujours une didactique du contact des langues.

³⁹ Cf. les articles L.312-10 et L. 312-11 du code de l'éducation

⁴⁰ Terme introduit par Balibar en 1985, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République* : association de certaines langues écrites pour faciliter la communication et les échanges / les panneaux de signalisation bilingues en France, en langue régionale, notamment à La Réunion.

Certes, comment concevoir l'idée d'une amélioration aussi bien à l'école que dans les foyers alors que les familles (selon une idéologie bien ancrée) persistent à croire que « parler créole » est un frein à la réussite scolaire et à l'ascension sociale ? Si Prudent (2005 : 371) affirme que dans « les enquêtes d'opinion [...] le créole réunionnais se transmet de moins en moins naturellement au sein de la famille », nos enquêtes linguistiques, elles (2018) révèlent le contraire. En effet, nous constatons des esprits animés par deux mouvements conflictuels ; en interrogeant verbalement les élèves, ces derniers ont tendance à répondre que dans la famille, c'est le français qui est couramment parlé, alors que ces mêmes élèves en gardant l'anonymat, ont tendance à écrire le contraire. Ils demandent même à plusieurs reprises « Madam, napoin nout non sa ? » (« Madame, c'est bien anonyme ? »). Certes, un autre petit groupe, généralement issu de CSP un peu plus favorisée, a recours au français comme langue maternelle.

Ceci dit, les interrogations et réponses vont dans le même sens que l'affirmation de Prudent (2005 :371) « Parmi les jeunes mères réunionnaises [...] certaines n'y parviennent pas (à parler français). Elles sont de manière dominante créolophones [...]. Ce qui sort de leur bouche sera au minimum une forme mélangée, interlectale. »

Le français que tentent de transmettre les parents à leur(s) enfant(s) est souvent approximatif ; nous avons vu un faible pourcentage de foyers bilingues ou francophones unilingues (Cf chiffres de l'INSEE, 2011), 80% d'élèves évoluent en milieu créolophone en 2020 (PSA, 2021-2025 :23). La présence prégnante des autres membres de la famille (oncle, tante, grands-parents), majoritairement créolophones influe sur la langue des jeunes. La société créole réunionnaise reste très centrée sur la famille, des réunions familiales le dimanche (malgré le COVID en 2020-21), des repas familiaux, des pique-niques etc. Le créole reste la langue majoritaire de communication au sein de la famille, la marque de l'identité créole réunionnaise multidimensionnelle ou plurielle, au-delà de sa pluriethnicité et de sa pluriculture. En effet, « la transmission familiale de l'identité culturelle réunionnaise [...] revient avec force » (Dijoux A. 2013 : 49).

Mais les deux mouvements conflictuels qui alimentent le comportement des Réunionnais face au créole, du moins leurs propos contradictoires lorsqu'ils sont interrogés (enquête de profil langagier), semblent bien être la cause d'un sentiment de « honte » ou de « non-sociabilité, non-conformité » selon le profil du Français dont ils se font l'idée, sous-

entendu un citoyen français capable de s'exprimer en langue française maîtrisée. Le sentiment d'infériorité persiste toujours, le Réunionnais redouble d'efforts pour tendre vers la maîtrise du français, facteur de réussite sociale ; on a beau dire que les politiques linguistiques ont évolué, le créole a gagné du terrain, en statut etc. mais « l'habitus », « l'héritage d'esclave, le sentiment d'être moins que l'autre (citoyen français de l'hexagone ou autre de « déor ») « colle à la peau » du Réunionnais, les qualificatifs de « français makot » à l'égard des formes mélangées ou interlectales persistent encore. La conscience d'une politique linguistique créole, insulaire adaptée grandit certes, mais le clivage entre les deux lectes et les résultats pédagogiques sur le terrain sont loin d'être révolutionnaires et probants. La question d'une évaluation adaptée se pose (Cf. chapitre 7).

La population réunionnaise a encore du mal à conjuguer « parler créole » et « parler français » en même temps dans un mouvement de bilinguisme équilibré⁴¹. Ce n'est pas « parler créole » qui peut freiner l'ascension sociale, c'est « ne pas pouvoir parler et écrire le français ». Une forte population a du mal à comprendre que l'un peut aller de pair avec l'autre et que c'est à l'école de réfléchir à des approches pour concilier les deux langues, et ne pas se laisser stigmatiser ou stigmatiser à leur tour le créolophone dont la L₁ est le créole ou les apprenants créolophones. « [...] Maîtriser le code français écrit le conduit nécessairement à envisager un avenir professionnel plus optimiste que l'absence de cette compétence » (Prudent, 2005 : 372), le Réunionnais l'a bien compris et réitérons bien que cela ne signifie pas au détriment du créole, chose qu'il a du mal à assimiler dans une perspective de réussite.

3-3-3 L'école joue-t-elle son rôle ?

Pourquoi un comportement réducteur à l'égard de la langue créole persiste-t-il ? Les instructions officielles relatives aux compétences communes des enseignants affirment que celles-ci doivent « prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances », « prendre en compte la diversité des élèves ». Leur « offrir un modèle linguistique pertinent » c'est-à-dire qui répondrait aux spécificités des apprenants réunionnais et non seulement en faveur des francophones ayant le français comme L₁, « pour

⁴¹ Selon Hamers et Blanc (1983), état de bilinguisme dans lequel une compétence équivalente est atteinte dans les deux langues, quel que soit le niveau de compétence linguistique de l'individu.

faire accéder tous les élèves au langage de l'école », le français. (Cf. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013). En effet, l'autorité académique redouble d'efforts en termes de projets de différentes formes en lien direct avec la LVR, le créole réunionnais.

- Mais le manque d'envergure des projets réalisés sur l'ensemble des établissements de l'île, fait que l'école réunionnaise continue à contribuer au pouvoir linguistique de la langue française. Et de ce fait l'école devient « le filtre de la réussite » scolaire et sociale (Blanchet, 2016 :80-81). Blanchet nous explique ainsi le « rôle clé » de l'école, qui à travers « la prescription de cette norme linguistique française [...] filtre les élèves qui auront accès à des formations de niveaux supérieurs sur une base avant tout linguistique ».
- « L'école de la réussite pour tous », étendard brandi par la politique éducative ministérielle de ce XXI^e siècle, vole en éclats. Le français devient, dans nos écoles ultramarines, un outil de sélection dans la société réunionnaise. Et il est difficile d'aller à l'encontre de cette idéologie, tant les instances de pouvoir, les institutions vont trop lentement pour appliquer les mesures issues d'une prise de conscience importante du rôle des langues régionales et de l'école, mais encore non unanime sur le sol réunionnais.

3-3-4 La glottophobie réunionnaise

Cette standardisation de la langue de la République au sein de l'école ultramarine, au détriment d'une contextualisation éducative de grande ampleur pour la réussite de tous les apprenants créoles et autres évoluant dans une société réunionnaise plurilingue contribue à une « glottopolitique » (Blanchet, 2005 :69) populaire voulue ; nous entendons par là « une forme de politique linguistique [...] mise en place par des pratiques sociales spontanées ». Les Réunionnais parlent majoritairement le créole (selon les chiffres du Rectorat et de l'Insee), mais dans un vif désir de réussite sociale, accru par l'éloignement insulaire et cette pratique linguistique majoritaire non identique à la langue de l'école, souvent associée à l'échec scolaire, ils finissent par pratiquer une glottopolitique populaire (Cf. Doc 9 Et Doc 10, annexes, questions 81 à 88). Cette idéologie assurerait l'hégémonie de la langue française. Au sens où Blanchet l'explique (2005 :53), « l'idéologie » en termes de « conviction [...], croyance », entraînerait cette hégémonie bien ancrée par des éléments intrinsèques à la société créole, l'école, la politique, les administrations... Le revers de la médaille, comme nous venons d'évoquer supra, c'est que paradoxalement la politique linguistique académique réunionnaise

revendique une véritable place au créole, en lui attribuant « des lettres de noblesse » composant le titre de « l.a.n.g.u.e r.é.g.i.o.n.a.l.e », mais ô combien « l'hégémonie et l'idéologie » locales permettent de surpasser ces comportements tout à fait légitimes des associations, des entités politiques ou académiques en raison du statut LVR du créole réunionnais.

Le peuple, associé à ces associations, et instances, auraient en effet le pouvoir de faire changer l'image d'une langue régionale, à faire avancer et embellir les pratiques linguistiques créole entachées. L'idéologie normative qui régit la société réunionnaise, comme la société française en général, du coup, uniformise et légitime le français comme langue aux pleins pouvoirs et discrimine dans le même temps le créolophone réunionnais. Est-ce à dire que la société réunionnaise est à la fois revendicatrice de son identité culturelle et linguistique et à la fois condamnatrice de sa pleine hégémonie culturelle et identitaire, et partisane de la glottophobie, si nous nous référons aux Réunionnais complètement assimilés et déculturés ? Une glottophobie assumée et pratiquée pour certains, associée à l'ascension sociale, à la réussite, d'où la démarche de "déconstruction identitaire" (Blanchet, 2005), en se laissant dépouiller de sa langue et culture régionales ; d'autres se positionnant comme bilingues, voire plurilingues, et prêts à associer les deux langues comme des éléments constitutifs de leur identité française, le créole et le français. Ceux-là sont rares. Et ceux qui dominent sont les locuteurs, ou les apprenants qui ont du mal à combiner les deux facettes de leur plurilinguisme, de leur identité française et rejettent la langue et la culture de l'autre car la leur n'est pas acceptée, ni prise en considération dans tout apprentissage scolaire. Ils subissent ainsi l'absence d'une didactique plurilingue intégrée (Cf. p 21). Ceux-là même nourrissent le taux alarmant d'illettrisme à La Réunion.

Telle se présente une société en proie à des crises identitaires et à des aspirations de réussite hors de sa zone géographique.

3-4 La post période de langue régionale : changements ou inertie majoritaire ?

Depuis 2001, le créole réunionnais a fait son entrée dans certains établissements scolaires en tant que LVR (langue vivante régionale) et est enseigné à l'INSPE. Pourtant, nous ne voyons pas de changement flagrant.

Marie-Régine Dupuis, formatrice à l'INSPE, (dans Lambert-Félix Prudent 2005 : 144) affirme que « l'on pouvait espérer que l'arrivée et la mise en application par le système éducatif des décrets, circulaires, arrêtés concernant la place et le statut du créole auraient permis de

relâcher les tensions, mais rien n’y fait. La présence d’un cadre officiel pour l’enseignement en/du créole n’est pas suffisant pour désamorcer les conflits, repousser les oppositions. »

Dupuis oppose deux points de vue, celui de formatrice à l’INSPE et celui de linguiste. Concernant les formations dispensées à l’INSPE, nous avons soit la préparation au concours du capes créole ou soit en tant que langue optionnelle aux professeurs des écoles de deuxième année. Il s’agit bien d’un choix du public, et même en tant que professeur stagiaire, à aucun moment il ne s’agit d’une formation obligatoire. Dupuis pointe du doigt la réelle motivation du public à choisir le créole à l’INSPE et le volume horaire alloué à la formation de l’enseignement en milieu créolophone encore trop peu important. Loin de correspondre au besoin de répondre aux spécificités de l’environnement des apprenants, elle précise « que le public qui choisit la LVR n’est déjà pas très au fait de la question créole ».

Cela veut-il dire que la politique linguistique menée jusqu’ici n’a pas réussi ? Est-ce encore trop tôt, insuffisante ? Le statut de langue régionale n’a pas contribué aux résultats escomptés et l’illettrisme tant craint persiste toujours. (Dupuis dans Prudent, 2005 : 157-159 ; Latchoumanin 2012 : 152-153).

3-4-1 Les avancées ministérielles et académiques

Depuis la loi d’orientation et de programme du 23 avril 2005 pour l’avenir de l’école, les instructions ministérielles ont permis aux langues régionales de gagner du terrain. Cette nouvelle loi élargit les pratiques des enseignants avec la possibilité d’un « enseignement de la LVR tout au long de la scolarité » et le recours à la langue régionale « chaque fois qu’ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement ».

Et pourtant, sur le terrain local, cette loi n’est pas mise en pratique de façon unanime. Et l’enseignement de la LVR est encore moins généralisé. L’académie de La Réunion met certes en place un plan d’action sur 4 à 5 ans. Un coup d’œil sur ces objectifs permet de jauger les réels progrès ou les failles de ces plans.

Tableau 1 *comparatif des objectifs du PSA 2019 et 2024*

OBJECTIFS DU PLAN D'ACTION 2014-2019 ACADÉMIE RÉUNION POUR LA LVR (source académique Réunion)	OBJECTIFS DU PLAN D'ACTION 2020- 2024 ACADÉMIE RÉUNION POUR LA LVR (source académique Réunion)
<p>Structurer le pilotage de la LCR et renforcer ses ressources pédagogiques et humaines.</p> <p>Sensibiliser les élèves au patrimoine culturel et linguistique régional comme partie intégrante du patrimoine national.</p> <p>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.</p> <p>Favoriser un enseignement du créole dans le premier et le second degré</p> <p>- Permettre le développement d'une offre territoriale équilibrée de classes de maternelles bilingues créole-français.</p>	<p>- Susciter l'inscription des initiatives en langue vivante régionale (LVR) au sein des projets d'école et d'établissement (action 1)</p> <p>Inscrire la langue vivante régionale (LVR) dès la formation initiale des enseignants et dans la préparation universitaire (Inspé et Université), poursuivre en formation continue dans l'objectif de l'habilitation (action 2)</p> <p>Identifier un professeur référent Langues (LVE, LVR ou FLS) au sein des équipes pédagogiques dont la mission sera d'accompagner la mise en place d'un enseignement plurilingue, de diffuser au sein de l'établissement les éléments développés au sein de la formation du Groupe Plurilingue Réunion, de rencontrer les autres référents langues pour une mise en œuvre commune des actions impulsées (action 3)</p> <p>Ouvrir lorsque la demande le nécessite des classes bilangues créole/français dans le premier degré (action 4)</p> <p>2.1 Poursuivre la mise en place d'une continuité dans les filières LVR des élèves et des étudiants en fonction de la</p>

	<p>demande (action 5). <i>Comment poursuivre la continuité de l'enseignement de la LVR et développer l'expression créole au niveau de tous les lycéens et des étudiants, si cette dernière n'est pas présente partout et donc discontinuée ?</i></p> <p>2.2 Développer l'expression des élèves en créole pour favoriser la communication.</p> <p>Tendre vers l'usage de la discipline non linguistique (DNL) avec le créole réunionnais (action 6) ; <i>Favoriser la communication en développant l'expression en créole, or en classe cela reste encore trop souvent comme un obstacle aux autres acquisitions pour les enseignants.</i></p> <p>- Développer l'enseignement de spécialité créole au lycée ; mettre en place une formation pour l'enseignement de spécialité Langue Littérature Culture créole au lycée (action 7)</p> <p>-Travailler en partenariat avec l'Inspéet l'université pour développer un pôle de recherche fondamentale et didactique à l'université et à l'Inspé. Solliciter L'université pour produire de la connaissance et de la recherche fondamentale et applications de la recherche dans le domaine concerné (action 8).</p> <p><i>Du bilinguisme vers le plurilinguisme</i></p>
--	---

	<p>-Former et éduquer les élèves de l'académie dans une perspective bilingue dans le premier degré</p> <p>(action 9). <i>Une action qui n'est pas répandue sur toute l'académie, mais limitée à quelques élèves issus du réseau d'éducation prioritaire. Le bilinguisme n'étant pas réellement visé, mais un recours au créole dans ces établissements bien localisés et prioritaires en raison de la littératie qui guette ce public.</i></p> <p>- Expérimentation dans le second degré, au sein de six collèges REP en 2021 en plus d'une heure plurilingue dans deux sixièmes parmi les six établissements</p> <p>- Etaler l'expérimentation à d'autres collèges volontaires en 2022 <i>Le manque d'information auprès des concernés, c'est-à-dire les élèves et les parents est flagrant et cela assure inexorablement une expérimentation à une échelle minimale.</i></p> <p>- Consolider des actions de formation sur le plurilinguisme à La Réunion et ses enjeux concernant l'acquisition des compétences scolaires dans le premier et second degré (action 10). <i>Une action qui mérite d'être développée à grande échelle à titre obligatoire, surtout pour les néos enseignants à l'INSPE.</i></p>
--	---

Si un réel progrès est constaté en termes d'actions pédagogiques, de mesures académiques menées à terme dans le cadre de la promotion culturelle créole, les retombées sont beaucoup moins significatives au vu de la discontinuité constatée dans les différents niveaux scolaires.

La nouvelle Rectrice Manès-Bonisseau, de l'académie de La Réunion, propose un projet stratégique académique plus riche articulé autour de quatre axes majeurs, avec un bilan diagnostic reflétant les forces et les faiblesses de l'académie, alliant les mêmes objectifs que ses prédécesseurs jusqu'en 2025, mais élargissant la voie professionnelle à l'internationale et faisant des « cordées de la réussite ⁴²» un élément phare de son plan. Elle nous explique davantage l'intérêt d'un programme académique avec une stratégie propre, répondant aux spécificités locales réunionnaises tout en se conformant aux réglementations éducatives nationales, et en proposant des fiches actions bien explicites.

Les quatre axes majeurs ont pour objectifs de / d' :

- créer un environnement favorable au travail aussi bien pour l'élève que l'enseignant
- assurer l'égalité des chances pour tous
- assurer la maîtrise des apprentissages fondamentaux
- faire de la formation professionnelle une voie de réussite et d'excellence dans La Réunion du XXI^e siècle

Les deux schémas suivants, issus du projet stratégique 2021-2025 de Mme Manès-Bonisseau publié par la région académique de La Réunion, pp 4-5 résument la feuille de route de l'académie de La Réunion sur les 4 prochaines années. :

⁴² Les cordées de la réussite visent à donner confiance aux élèves, à accroître leur ambition, à leur ouvrir des portes vers des parcours riches et diversifiés souvent inaccessibles d'emblée aux élèves issus de Quartiers Prioritaires de la Ville ou à tous ceux issus d'établissements de zone rurale ou éloignée dont l'ambition scolaire est bridée- diverses actions d'immersions ou de parrainage ou d'événements culturels sont menés tout au long de l'année- – Référente de ce dispositif depuis 2015 à 2022, au LGT Le Verger, Réunion, établissement encordé avec l'Université de La Réunion et les classes préparatoires, parcours ingénieur dont la tête de cordée est le Lycée Geoffroy de St Denis de La Réunion.

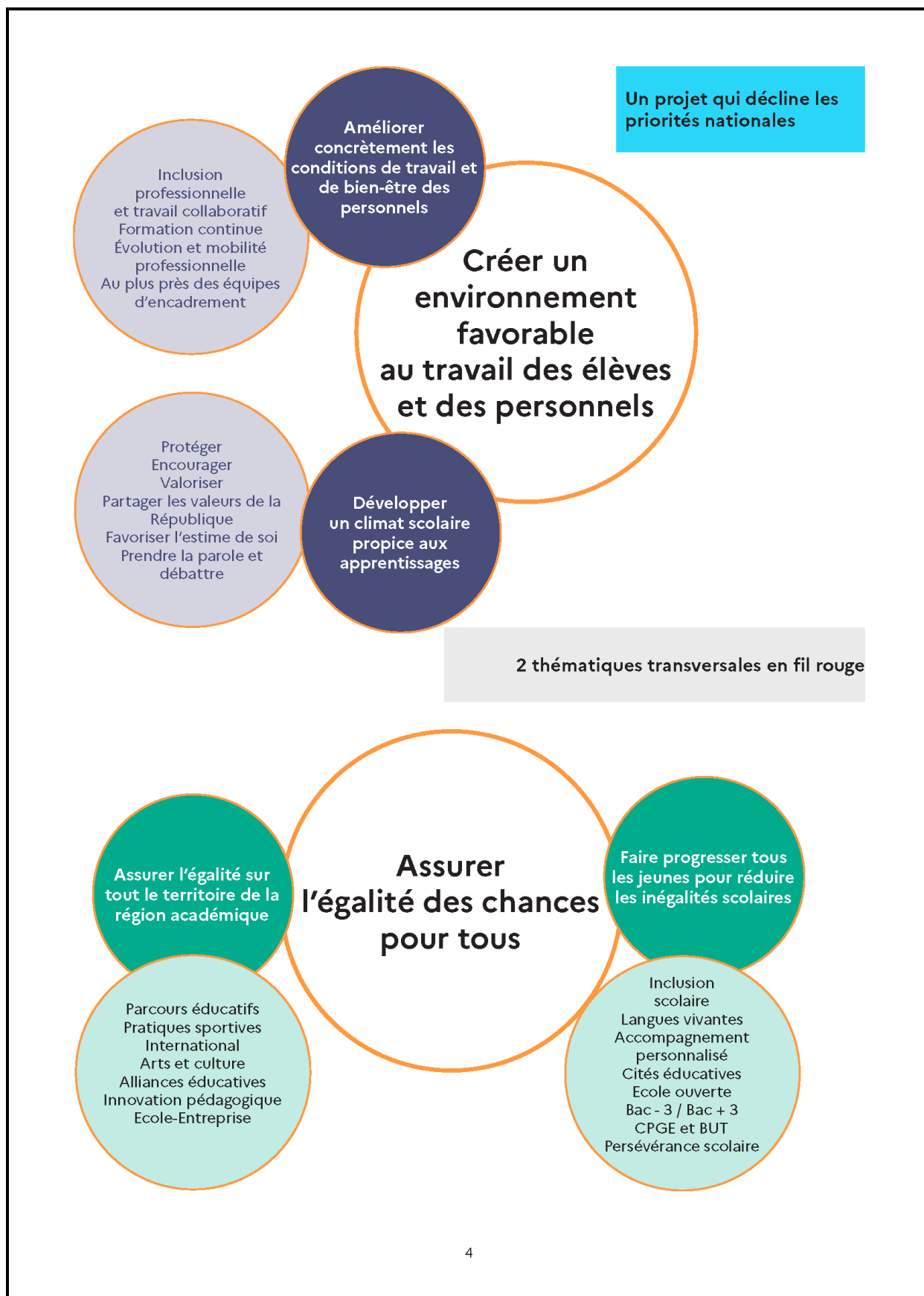


Schéma 2 PSA Réunion 2021-2025 avec les thématiques transversales

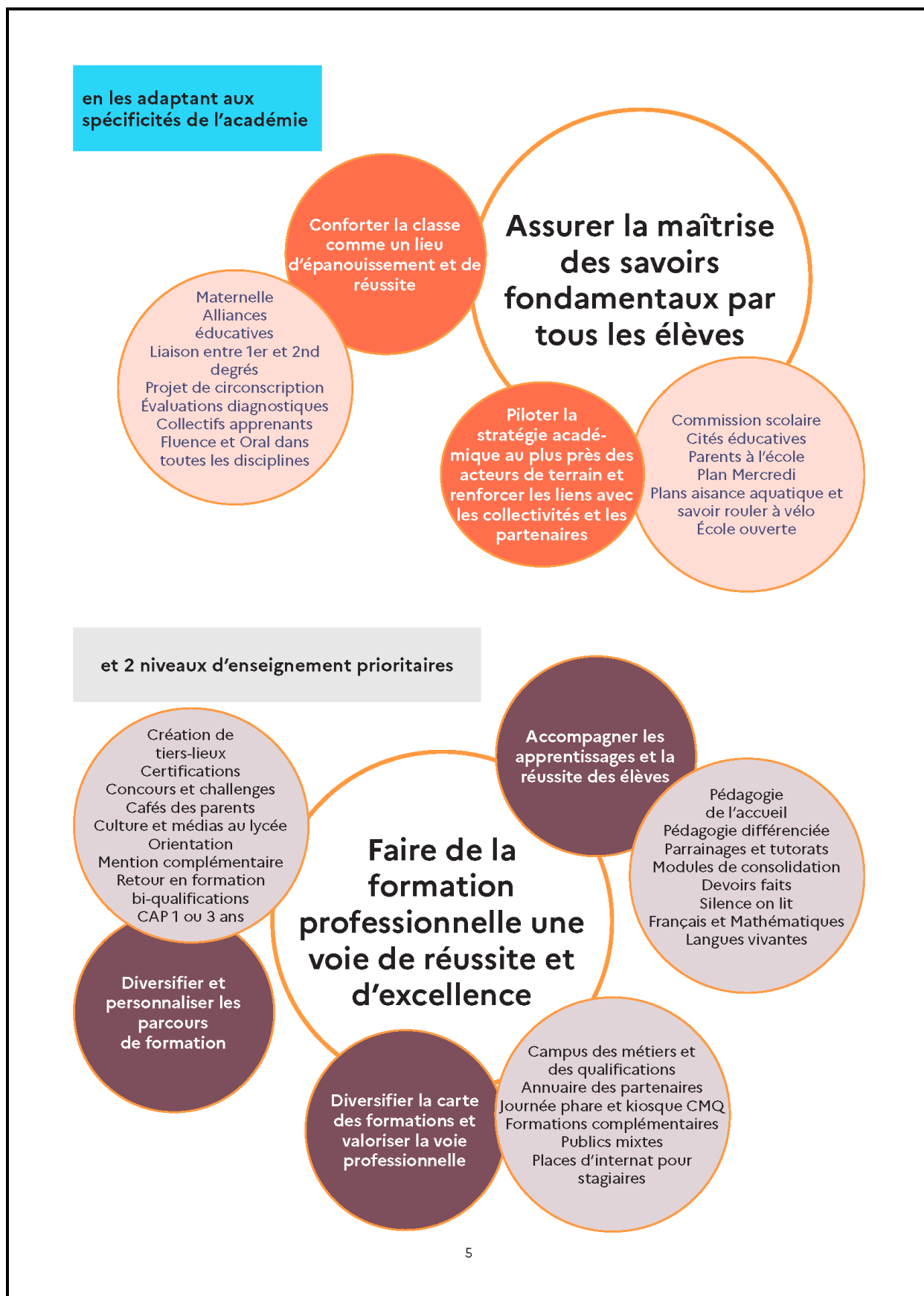


Schéma 3 PSA Réunion 2021-2025 avec les deux niveaux d'enseignement prioritaires

Mais nous reconnaissons que tant que le corps enseignant et les chefs d'établissement du second degré, les directeurs du premier degré, en majorité n'entendront que la voix centralisée du Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, nous ne pourrons parler d'avancées significatives face aux actions sporadiques des acteurs sensibles à la voix académique pour orienter la voie de l'éducation conformément aux réels besoins de nos apprenants, même si ces derniers ne sont pas toujours soutenus par leur supérieur hiérarchique.

3-5 Des avancées au niveau des textes, mais de maigres progrès sur le terrain

Notons que rien n'est envisagé en termes d'expérimentation au sein des lycées, dans la continuité de ce qui se fait dans les 37 classes bilingues du primaire et au sein des 16 collèges. Seules 9 classes de sixième multilingues se dénombrent dans l'île en Zone d'éducation prioritaire et seules 7 classes de 5^{ème} au Collège de « P. G. » du sud de l'île (collège concerné par nos enquêtes de terrain) bénéficient d'un enseignement du français en milieu créolophone (EFMC). Il est vrai que l'option de LVR au bac est proposée, mais pas dans tous les lycées, non plus. Seuls 4 lycées d'enseignement général et 1 lycée professionnel sont concernés. Les lycéens réunionnais ne disposent pas non plus de ce que préconise le CECRL dans le cadre du plurilinguisme, et encore moins dans le cadre du bilinguisme français/créole prôné par les instances académiques au même titre que le plurilinguisme comme objectif final pour 2024, aussi bien dans l'enseignement-apprentissage d'une LVE (langue vivante étrangère) que pour la LVR (langue vivante régionale).

3-5-1 Passage en revue du plan d'action sur une décennie

Des « classes maternelles bilingues créole-français » étaient le but fixé par l'académie pour 2019 ; or à ce jour, à la rentrée de 2021, le nombre de classes bilingues dans le premier degré reste globalement limité dans l'académie, à savoir 37 pour 419 habilités.

Concernant le plan d'action établi pour 2024, nous pouvons nous demander alors comment réaliser la continuité de l'enseignement de la LVR et développer l'expression en créole au niveau de tous les lycéens et des étudiants, si cette dernière n'est pas présente partout et est donc discontinuée dans le premier degré ?

Favoriser la communication en développant cette expression en créole, ce qui est préconisé au niveau de l'action 6 du plan académique de 2020 à 2024, n'est pas non plus un objectif atteint et encore moins pleinement en cours ; en classe l'expression en créole est encore

malheureusement trop souvent perçue par les enseignants comme un obstacle aux autres acquisitions. Nous constatons aujourd'hui que cette action n'est pas répandue sur toute l'académie, mais limitée à quelques élèves issus du réseau d'éducation prioritaire. Le bilinguisme n'est pas réellement visé, mais plutôt un recours au créole dans ces établissements bien localisés en zone prioritaire, en raison de la littératie qui guette ce type de public.

Ainsi, parmi les 35 professeurs du second degré en créole (33 certifiés et deux agrégés), rares sont ceux qui ont un service complet en créole ; généralement ils ont neuf heures de créole et neuf heures dans une autre discipline. Seuls 14 enseignants ont un poste définitif. Nous notons aujourd'hui à la rentrée scolaire de 2021 un besoin de 256 heures d'enseignement en parcours LVR avec 975 élèves inscrits et 21 établissements dotés de ce dispositif. (Source du Rectorat, chiffres clés, fournis par F. Lauret, à l'époque chargé de mission de la LVR 2nd degré et Mme Testa, chargée de mission LVR pour le premier degré, année scolaire 2021)

Le manque d'information auprès des concernés en général, c'est-à-dire les élèves et les parents à La Réunion est flagrant et cela maintient inexorablement une expérimentation à une échelle minimale, déjà en cours au sein des établissements du réseau d'éducation prioritaire. Les familles ne sont pas suffisamment informées du dispositif LVR et ne peuvent pas être demandeuses. Et à défaut ce dispositif ne dépasse pas la zone d'éducation prioritaire ciblant encore beaucoup trop son recours en vue de la maîtrise des apprentissages fondamentaux souvent lacunaires chez ce public.

Les inscrits au sein du parcours LVR dans le second degré se répartissent ainsi : 750 élèves au collège, 99 au Lycée Général et 126 en Lycée Professionnel.

Cette action mériterait en effet d'être développée à grande échelle à titre obligatoire, et de pair avec un enseignement du créole à destination des enseignants nouvellement mutés à La Réunion également, en vue de leur intégration à part entière ou les stagiaires à l'INSPE.

3-5-2 L'espoir persistant d'un avenir meilleur avec le Plan stratégique académique (PSA) adapté aux besoins des Réunionnais

Dans une perspective de réussite scolaire pour tous, l'académie de La Réunion a adopté un PSA qui intègre la langue et la culture créole afin d'assurer l'égalité des chances pour tous. La fiche action 12 de l'axe 2 (voir en annexe) de ce plan académique vise à développer la maîtrise des langues étrangères tout en la coordonnant avec la politique de la langue régionale, et ce dans le but d'assurer l'égalité sur tout le territoire de La Réunion.

Mais à ce jour bon nombre d'interrogations restent en suspens :

Pourquoi si peu d'enseignement de la LCR (langue et culture régionale) ? Est-ce en raison de la forme non normée du créole ? Un manque d'outils, de supports ? Une reconnaissance institutionnelle qui n'a pas le soutien attendu de la population locale ? Pourquoi autant de difficultés pour former les enseignants à l'Inspé sur la question, alors que les propositions émanant des différents INSPE des outre-mers, du 28/09/2021 s'accordent à appréhender les contextes sociolinguistiques des territoires ultramarins du second degré dans tout dispositif d'évaluation adapté aux spécificités langagières des apprenants, aussi bien en langue française qu'en langues étrangères.

4- Concepts linguistiques et pratiques langagières les plus courantes sur l'île

4-1 Le concept général de langue

Un grand nombre de linguistes, sociolinguistes et didacticiens conviennent à dire que la langue est un moyen d'échange entre plusieurs individus au sein d'une communauté et qui évolue au fil du temps. Robert J.P. (2008), précise que « la langue est une réalité sociale mais aussi historique qui évolue avec le temps et les besoins de la société qui la pratique. »

4-2 La langue première ou maternelle

La première définition de la langue première ou maternelle qui vient à l'esprit est en étroite corrélation avec « la langue de la mère » (« mother tongue » Castellotti V.2001 : 21), dans le sens où l'on acquiert la langue par l'intermédiaire de notre mère. Mais malheureusement ou fort heureusement les sphères langagières entre la mère, le père ou les grands parents ne sont pas opaques ou identiques. Ces derniers peuvent s'exprimer dans une autre langue ou dans une autre variante et l'enfant peut acquérir une langue autre que celle de la mère ou uniquement par la mère ou par la sphère familiale.

Nous adopterons ici le point de vue élargi par Castellotti (2001 :23) faisant référence aux travaux de Genouvrier (1982 :59-61) : « la langue maternelle en rapport avec [...] les origines, les racines, l'insertion culturelle etc. », et complété par le caractère spontané des acquisitions « à travers les expériences provoquées par le contact avec l'environnement immédiat de l'enfant » (Vygotsky, 1985).

La langue maternelle ou la langue première serait celle apprise par l'enfant dans la sphère familiale ou autre (la rue), de ce fait est empreinte d'une dimension affective importante, sur laquelle l'enfant se construit et à partir de laquelle l'individu grandit (Vingadessin, 1998 : 11). Il sera utilisé dans ce travail, le terme de « langue maternelle » pour désigner la première langue, apprise dans le cercle familial ou ailleurs. Nous ne pouvons-nous défaire de cette appellation, tant les propos cités par d'autres auteurs et rapportés ici ont recours à ces appellations.

4-3 La langue seconde

Si nous concevons le fait que « la première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle » alors « toute autre apprise par la suite est une langue seconde » (Picoche J. et Marchello-Nizia, 1989 : 7). Mais tout n'est pas si évident.

Cuq (1991 : 38-39), explique dans un schéma circulaire, le principe de la langue seconde applicable à notre société linguistique réunionnaise : une langue seconde pouvant être apprise soit à l'école ou soit en famille, sans pour autant être la langue maternelle de l'apprenant concerné et ayant des fonctions sociales au sein de la communauté des apprenants.

Son cercle médian (Vingadessin, 1998 : 14) concerne la langue française en tant que langue seconde dans les îles françaises de l'océan Indien et des Antilles où la langue première est un créole.

Besse H. (1987 : 9-15), quant à lui, rajoute qu'on peut parler « quelquefois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie de ressortissants n'a pas acquis nativement » ; un portrait qui peut être brossé également chez le locuteur réunionnais, où le français fortement présent dans la société réunionnaise acquiert ce statut très particulier.

4-4 La langue étrangère

La langue étrangère est généralement apprise au sein d'établissements scolaires ou centres linguistiques, ou de formations, d'instituts, conformément à des programmes, et délivrant des certifications attestant du niveau de compétence acquis chez l'apprenant.

Elle est par définition la langue autre que la langue première ou maternelle, et non en usage dans la société ou la communauté dont il est fait référence, et qui ne l'a pas non plus comme langue seconde.

4-5 La langue officielle et de référence

Nous nous limitons ici pour « langue de référence », à la définition de Castellotti (2001 : 23) « une variété scolaire à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture ». Or pour nos phénomènes étudiés, la langue officielle française, pour certains locuteurs réunionnais, vécue comme « langue seconde » est aussi la langue de référence.

4-6 Le concept de langue dans une approche sociolinguistique

Blanchet nous explique « la pratique linguistique en termes de pratiques sociales » (2016 : 31). D'abord pour les échanges scripturaux avec « l'écriture au fil de l'Histoire », puis par « la capacité permanente à produire et à échanger à travers la société ». La sociolinguistique permet ainsi de réunir ces 2 aspects « les phénomènes linguistiques au sein de la société » et « les phénomènes sociaux à travers la linguistique » (2016 :32). Ces deux entités intrinsèquement liées et indissociables définissent le cadre de notre recherche, et nous oriente vers « l'hétérogénéité linguistique » avec l'acceptation évidente de la variation linguistique, des pratiques linguistiques plurielles et du plurilinguisme.

4-6-1 Généralités et limites du concept

L'essence même de cette recherche repose sur l'acceptation de la variation, d'une société plurilingue, alors comment décréter « UNE langue », « UNE LANGUE MATERNELLE UNIQUE » si ce n'est DES langues maternelles pour UN même système linguistique, pour UNE langue proprement dite.

La langue de ma mère n'est pas celle d'une autre mère, identique trait pour trait. La langue française, la langue anglaise, la langue créole ou autre de ma mère, et qui m'a été inculquée, n'est pas semblable à la langue française, la langue anglaise, la langue créole ou autre d'une autre mère non plus, et dans un second temps transmise à sa descendance. Par conséquent, il n'existe pas de langue maternelle proprement dite, au singulier, au sens où on l'entend et où on l'a toujours conçue communément au sein de la population non spécialiste. Entendons-nous donc dans ce travail par cette appellation de « la langue maternelle » = « LES langues maternelles à **matrice commune** ». Par « matrice » nous y voyons un ensemble commun de règles, permettant d'assurer l'intercompréhension entre divers apprenants au sein d'une communauté linguistique. **La diversité** des individus donne à son tour des **productions diverses**. D'où **les variantes d'une même matrice** (système linguistique de départ commun), **issues des différentes mamans**, ce qui nous vaut « *DES langues maternelles* » et non pas « la langue maternelle ».

4-6-2 langue maternelle et sociodidactique

Si nous concevons l'existence de la langue maternelle à un certain moment donné, cela sous entendrait une langue à un état pur et naturel, or notre position de « sociolinguiste » réfute ce concept. Blanchet (2016 :166) montre les limites, la faiblesse, voire réfute l'existence même d'une telle croyance : « le locuteur natif monolingue », « la langue pure, non contaminée », sont un mythe. On ne range pas en effet, les langues dans des tiroirs avec des humains dans un placard. La colonisation même par exemple, est un processus qui « détruit les identités culturelles et linguistiques des groupes », nous ne pouvons parler proprement dit de « langues maternelles » ; ou encore de « pureté des langues » au vu des contacts de langues permanents, des métissages et des mélanges de plus en plus nombreux avec les facilités d'échanges entre diverses populations en notre siècle. « Les langues, leurs pratiques, ça s'acquiert dans la relation avec d'autres, ce n'est pas transmis génétiquement » (Blanchet 2016 :165). A bannir donc le terme de « langue maternelle » ; mais pour plus de facilité au niveau des enquêtes, selon les croyances populaires, le terme est gardé dans ce travail, de même dans l'interprétation des résultats. D'autant plus que chez les Mahorais, par exemple, nous distinguons d'un côté leur langue maternelle/le shi-mahoré (langue transmise par la mère, la famille) et langue première (pratiquée en dehors du foyer, dans l'entourage, dans la rue, avec les camarades etc.) le créole réunionnais ou le français selon les profils.

Inscrire une recherche sociodidactique dans une perspective « d'apprentissage de l'anglais, langue étrangère » sur ce terrain créole particulier devient assez complexe, puisqu'il faut à la fois s'interroger sur le terrain des productions, du coup « les situations informelles », avec « les pratiques langagières individuelles », enrichies du plurilinguisme réunionnais et analyser « l'hétérogénéité des situations formelles [...] d'enseignement – apprentissage des langues » (Rispaïl et Blanchet, 2014).

A l'école réunionnaise française, la langue maternelle créole (L1), n'est pas sans incidence dans un système scolaire français et donc en langue française, mais où la langue française peut être la L2 d'un grand nombre d'élèves : « La présence de la L1 dans un système d'enseignement en L2 laisse rarement indifférent. Aussi bien au niveau de l'institution qu'à celui de la personne enseignante, on ne peut en général se passer de s'interroger et de légiférer sur l'usage de la L1. De même, l'individu apprenant qui recourt à sa L1 sait qu'il utilise un

moyen controversé, non conforme à la situation didactique voire politique de la situation » (Gajo L., 2001).

4-7 Une langue commune aux contours indéfinis et infinis

4-7-1 Hétérogénéité et variation

Si la langue maternelle (créole) ou L1 (si nous voulons illustrer ce qui a été débattu supra) créole en tant que langue régionale, a une place dans certaines écoles réunionnaises, elle va « colorer » la langue commune institutionnelle (française) qui n'est pas intouchable et ne demeure pas pure non plus, les deux étant interdépendantes dans la société où évoluent les locuteurs concernés.

La langue dite commune, par définition, étant commune officiellement à la communauté réunionnaise, se heurte à la diversité du groupe d'individus ou d'apprenants (Nous avons un aperçu avec les profils langagiers des apprenants, voir chapitre 16). L'hétérogénéité du groupe fait que la langue commune est soumise à la variation ; le « vivre ensemble » est par définition soumis à une langue hétérogène même si cette dernière est commune et standard, du fait de se reposer sur un ensemble de règles communes, sur une norme, permettant d'assurer l'intercompréhension.

La maîtrise d'une langue commune devient donc utopique. « Une langue ne se maîtrise pas, elle est infinie, infiniment variée et renouvelée. » (Blanchet, 2016 : 60). Le français et le créole en constant enchevêtrement chez la population réunionnaise, offrent donc des formes variées.

En épousant ce concept, l'anglais, en tant que langue étrangère, apprise ou non à l'école, ne peut être maîtrisée véritablement. En effet, l'apport lexical ou syntaxique, de locuteurs différents, ou d'apprenants différents font de **la langue commune** institutionnelle (le français) **ou étrangère** (l'anglais) un terrain linguistique fertile, soumis à des naissances constantes en termes de lexique, tournures syntaxiques, ou à des métissages, des mélanges etc. « Et aucun humain ne peut se l'approprier (*I'* = *la langue*) dans sa totalité » (Blanchet, 2016 :60)

La Réunion au « visage de contact et de métissage composite » (Prudent, 2005 : 3) se révèle être un terrain encore plus fertile avec sa riche mixité linguistique.

Quel serait donc l'intérêt d'apprendre des langues ? Tous les hommes ne voyagent pas, mais tous, sont en contact (physiquement ou non, à distance ou via les médias) avec des individus s'exprimant dans une autre langue. L'apprentissage d'autres langues serait donc utile pour communiquer à grande échelle et avec un plus grand nombre d'individus. Le XXI^e siècle foisonne de nouvelles technologies qui permettent de développer à la fois les échanges internationaux en un temps record, mais assurent également de nouveaux modes d'échanges avec des traducteurs instantanés via les ordinateurs ou mobiles. On est tous concerné par les contacts de langue.

4-7-2 Persistance d'une langue codifiée ou d'une matrice ?

Ces modes de communication intramuros scolaire ou extra-scolaire, ou à distance reposent bien sur une matrice dont on ne peut s'abstraire ; ce qui pourrait expliquer l'intérêt de la transmission, notamment pour les créoles, souvent langues orales ou de l'enseignement – apprentissage scolaire.

Et si la variation est bel et bien démontrée, il n'est pas dit qu'un noyau commun, un socle codifié n'existe pas. En effet, la variation d'une langue, aussi paradoxalement que cela puisse paraître, prend appui sur une matrice sans être forcément une langue codifiée et standardisée. Toute langue varie, sans pour autant avoir fait l'objet d'une codification, d'une standardisation écrite. Elle peut traverser les siècles et être transmise oralement uniquement. Tout manquement au respect d'un noyau dur encodé, entraîne des variations.

La communication par essence engendre la variation, car un panel de locuteurs différents communique entre eux, chacun avec son propre répertoire linguistique et interagit aux propos de l'autre. Gumperz (1982) ne limite pas une langue à un ensemble régulier d'énoncés mais à une variété de productions.

L'ensemble des paramètres évoqués par Blanchet (2012) à propos de la variation linguistique démontre également cette absence d'uniformité, d'homogénéité dans toute production linguistique. La sociolinguistique identifie un ensemble de paramètres qui influe sur toute production linguistique, quelle qu'elle soit : l'apprenant dans son individualité, l'interaction avec l'autre au cours des échanges (même en cas de mutisme, l'apprenant n'est pas « sourd » aux interactions autour de lui et « absorbe plus ou moins » ces productions).

Nous pouvons schématiser ainsi la situation de communication :

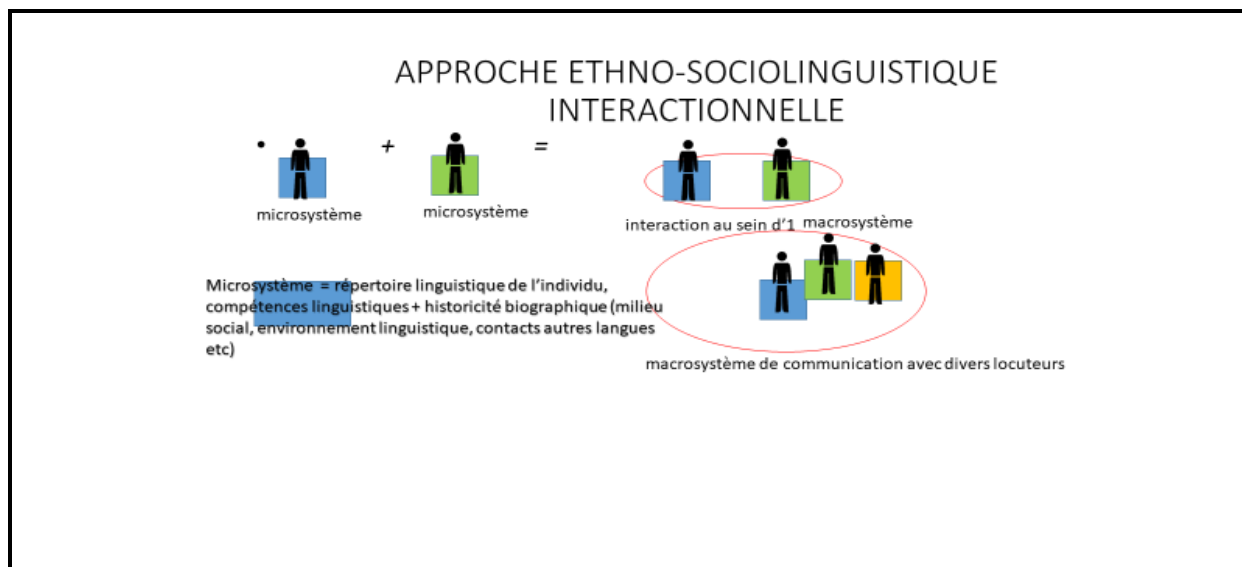


Schéma 4 de l'approche ethno-sociolinguistique interactionnelle

5 – Pluralité identitaire chez le Réunionnais

5-1 Qu'entendons-nous par identité ?

Sur le plan psychanalytique, les travaux sur l'identité convergent vers le comportement. L'identité apparaît alors comme une variable du changement comportemental. (Erickson, 1972)

Sur le plan psychologique, l'héritage génétique et l'individualité priment : *son individualité, sa singularité* » (Marc, 2004 : 33) sont mises en avant. Et sur le plan philosophique, Halpern (2004) tente d'expliquer les fondements de l'identité avec le caractère individuel de chaque personne, sa mémoire, sa conscience, son essence et en même temps son appartenance à un groupe au sein de la société.

Nos travaux se focalisant sur le milieu scolaire réunionnais, qu'en est-il alors de l'identité dans cette sphère ?

Le polymorphisme du concept « identité » nous oblige à bien préciser le milieu dont il est question ici afin de se focaliser uniquement sur le sens qui nous concerne.

Nous avons tendance à parler du sentiment d'appartenir à un groupe « classe » si l'on évoque l'identité dans la sphère scolaire. Globalement ce sentiment d'appartenance s'explique comme « la conscience individuelle de partager une ou plusieurs identités collectives et donc d'appartenir à un groupe de référence, dont l'individu a intégré un certain nombre de traits identitaires, à savoir des valeurs, des modèles comportementaux, imaginaire collectif, savoirs partagés etc. » (Blanchet et Francard, 2003)

Dès le lycée, les apprenants se réunissent selon leurs affinités : résultats scolaires, ambitions professionnelles, leur patrimoine culturel, leur appartenance sociale. La langue créole semble être un constituant important qui participe à l'appartenance au groupe, à l'identité collective à l'école. Ce qui expliquerait d'ailleurs pourquoi des métropolitains ont recours à des mélanges créole/français dans leurs productions verbales ou écrites. Dans un souci d'inclusion, ils s'acculturent, échangent dans la cour de l'école et parviennent à des mélanges linguistiques également, même s'ils sont de moindre importance par rapport à ceux des créolophones.

Mais selon Ricoeur (1990), la construction identitaire passerait par un soi inscrit dans l'histoire, avec deux pôles distincts, un « idem » immuable et un « ipse » soumis au changement et l'identité s'affirmerait dans son rapport à l'autre.

L'ancrage d'un soi dans l'histoire, en termes d'identité, dans la perspective de Ricoeur, comprend la biographie du sujet, sa « narration » mais nous pensons que cela peut aller plus

loin et englober également l'histoire au sens de l'Histoire. Nous élargissons « le soi » qui acquiert toute son identité non seulement dans son présent et dans son rapport avec les autres mais également avec son passé, son Histoire, sa culture, des « repères identitaires déterminés par la sociohistoire » (Cambefort, 2000 :96).

Et qui dit Histoire pour le Réunionnais, dit "colonisation", dit "esclavagisme", dit "créole", dit "inégalité sociale - inégalité linguistique - diglossie" Et si le "soi" ne s'appréhende que par rapport à l'autre, alors que serait "l'identité" au sein de la classe, il pourrait s'agir d'un rapport de force également ? Car être soi par rapport à l'autre, si on est créolophone, c'est être comme l'autre, dans un effort de mimétisme, le créolophone va tendre vers les mêmes aspirations linguistiques du groupe dominant dans la classe et de là perdre son identité individuelle pour se fondre dans la relation à l'autre, et adopter ses habitudes langagières entre autres.

Le moi (du créolophone) a du mal à se positionner par rapport à l'autre, à l'école, où déjà la langue a de fortes chances de ne pas correspondre à celle pratiquée par le « moi ». Et les interactions verbales vont contribuer à la perte de "soi"

Comment garder alors son individualité, son identité, dans le rapport à l'autre, dans « le collectif école et sociétal » où des restrictions langagières par rapport au créole existent ? On a pu évoquer supra les mélanges linguistiques, même quelques rares mélanges chez les Métropolitains dus au contact des créolophones, peut-être que ce serait là finalement cette nouvelle identité de l'apprenant : celle d'un Réunionnais au parler et à la culture mélangés le temps d'une journée scolaire et que certains choisissent de garder plus longtemps ou en permanence.

Finalement, l'identité est une question de choix, elle repose sur l'affirmation individuelle d'un « moi » associé à l'altérité du collectif, dans son affirmation qui ne peut se faire que dans son rapport à l'autre, dans l'échange, dans l'interaction verbale et par conséquent perdre un peu de soi dans le souci de l'intégration, l'inclusion. Être soi dans son rapport à l'autre c'est être un peu l'autre. Et les jeunes sont d'autant plus sensibles à ce phénomène. L'école devient par excellence le milieu des affirmations et du changement.

« À l'intérieur même de l'établissement, la vie privée des élèves a conquis un droit de cité et s'affiche tant dans les choix vestimentaires que dans la façon d'occuper les entre-cours, voire de mener plus ou moins ostensiblement une vie de couple » (Rayou, 1998 : 13).

C'est à ce moment-là que commence à s'affirmer l'identité des adolescents. Son rapport social aux autres adolescents, va soit être dans la continuité des valeurs parentales ou soit les contredire. En plus des divers courants de pensée évoqués en supra, le concept d'identité

semblerait s'associer ainsi à la fois à l'individu et au groupe chez l'adolescent. L'identité personnelle à ce stade ne peut être à l'abri de tout changement quel qu'il soit, en plus du contact permanent avec les autres, source de fluctuations, surtout à l'école, lieu de socialisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Plante F. (2012 : 63) reconnaît chez l'adolescent « les repères contradictoires », aboutissant à des « crises » ou à des « changements » identitaires. L'école réunionnaise n'étant pas la continuité de l'identité développée par la famille, au sens de la continuité linguistico-culturelle, le jeune apprenant réunionnais va parfois se heurter aux valeurs familiales et ébranler les composantes de son identité. Tous subissent des fluctuations identitaires à des degrés divers et tous choisissent leur identité linguistique et culturelle. Il n'y aura pas d'homogénéité mais bien des apprenants hétérogènes aux identités plurielles.

5-2 Une identité plurielle

Dahlet (2014 :79) affirme que « le plurilinguisme est vécu non sans peine et pourrait être utopique. Il renaît souvent des cendres de « postures identitaires fragilisées ». Il s'agit souvent de sociétés linguistiques minorées majoritaires, en d'autres termes de sociétés où un grand nombre de locuteurs parlent majoritairement une langue minorée (par exemple les Réunionnais parlant le créole), « de locuteurs démunis économiquement et socialement » (Blanchet 2014 : 79). Si Dahlet parle des Caraïbes, l'océan Indien a sa place également dans ce portrait peu réjouissant du plurilinguisme.

Les Réunionnais se heurtent également à ce conflit langagier, entre la langue maternelle (le créole), la langue officielle (le français) et la langue étrangère scolaire (l'anglais). Nous parlons de rapport conflictuel avec ces langues, car aussi bien à l'école que dans la sphère publique, le Réunionnais qui ne s'exprime pas dans un français « normé, standard », a souvent recours à des pratiques langagières mélangées et par conséquent à « des conflits de normes ou des normes plurielles », selon Lebon-Eyquem (2008 : 173). Elle affirme que « l'espace énonciatif réunionnais (...) n'est pas régi par une norme unique ». Un constat qui s'élargit à toutes les autres régions de France également, pour sa diversité linguistique et la non-homogénéité d'une langue française. « Une diversité toujours renouvelée, notamment par les mélanges de langues et les changements sociaux ». (Blanchet, 2016 :56)

Le plurilinguisme prôné par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe, avec par exemple, la publication du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) (Voir chapitre 10) n'est pas sans heurt ; en effet des supports,

des cadres ou des guides (2007, 2020) font leur apparition, synonymes de la conscience du plurilinguisme en France, mais leur exploitation n'aboutit pas et les approches pédagogiques contextualisées et plurilingues sont pratiquement inexistantes sur le plan ministériel et national ou restent encore beaucoup trop et malheureusement dans l'ombre. La diversité des apprenants elle-même n'est pas reconnue dans le système éducatif, dans le sens où des approches évaluatives contextualisées, adaptées aux avancements individuels des apprenants seraient à prioriser. Un seul système d'évaluation est « copié-collé » dans toutes les écoles de France, et régions ultra-marines dans le respect du modèle archétype ministériel en termes de notes chiffrées/20.

Un système réducteur qui par essence même refoule la pluralité des profils des apprenants (Georger, 2011 et 2015) et in extenso la francophonie plurielle, qui étouffe « une situation plurilingue vivace » (Gaillat, 2014 : 102). Suite à ses enquêtes au sein des écoles réunionnaises, Gaillat met en évidence les productions lexicales spécifiques du français réunionnais et aboutit à la nécessité « d'une didactique adaptée efficiente », à « la valorisation du lexique local » qui éviterait « les confusions de sens ». Prax (2019 : 327) reconnaît en effet l'urgence de la prise en compte des mélanges, des contacts de langues dans les départements d'outre-mer et l'abus « d'un modèle éducatif franco-européen [...] avec les mêmes modalités qu'en France. » alors que tout concourt à « la vitalité du créole, à ses variétés maillées avec celles du français » etc., à la pluralité identitaire ; si être français rimait avec l'homogénéité linguistique de la France, avec une identité unique, alors son hétérogénéité linguistique achoppe sur la pluralité de l'identité.

Ben Jelloun (2007 :2) raconte que « les langues se mélangent non pas pour écrire un texte en deux langues, mais pour provoquer une sorte de contamination de l'une par l'autre. » Et « mieux qu'un simple mélange, c'est du métissage » Et Lüdi (1995 : 209) affirme que « la notion d'identité sert à mettre de l'ordre dans un domaine où tout semble être en mouvement ». Ces propos sont rapportés par Moor et Brouilly (Simonin, et Wharton, 2003 : 289) pour démontrer que « les identités ne sont pas plurilingues ou pluriculturelles en elles-mêmes », ce sont les locuteurs qui sont pluriculturels et plurilinguistes à travers leur répertoire. Par conséquent le pluriculturalisme et le plurilinguisme ne sont que des éléments ou des composantes de l'identité.

Blanchet et Francard (2003) expliquent que « le groupe [...] (pour nous les créolophones) conserve dans sa variété interlectale de la langue dominante (pour nous le français) des caractéristiques linguistiques spécifiques qui sont autant de marqueurs identitaires ». Dans ce sens, selon eux, il n'y a « pas de conflit identitaire [...] si coopération ».

La valorisation du parler des Réunionnais entraînerait in fine, l'acceptation d'une identité française plurielle.

5-3 la créolisation : un processus de la pluralité de l'identité

Les sociétés créoles de la Caraïbe ou de l'océan Indien sont issues de différentes civilisations au gré de la colonisation. Que ce soit dans le Pacifique ou dans l'océan Indien, le passé historique de toutes ces îles, l'esclavage, la société de plantation, ou d'habitation etc. tout concourt à ce métissage et à ce brassage de cultures et d'ethnies (voir chapitre 1-3, 1-4). L'altérité du portrait socio-linguistico culturel français d'origine réunionnaise, est en effet le miroir d'une identité française plurielle. Une pluralité qui se confirme à travers le prisme du métissage des différentes ethnies (voir chapitre 1) ou groupes évoqués ci-dessous (cf. carte), et qui cohabitent en harmonie sur l'île, comparés à d'autres pays en général.

La mondialisation actuelle n'échappe pas non plus à cette pluralité de cultures et de langues. Pourtant, nous ne reconnaissons pas tous cette opportunité de baigner dans cette identité plurielle. L'action de hiérarchiser des cultures et des langues fait que l'Homme exclut intentionnellement des cultures et des langues, les écrase, les piétine ; crée des clivages au sein de la société de communication, et à l'école. Partout, le créole, jadis rejeté, comme langue des pauvres, des gens sales, un simple baragouin ou patois ou comme « un handicap socio-culturel » (Hubert Delisle, 1994 :87) n'est pas prêt à avoir les lettres de noblesses de la langue française et fait face à ce qu'appelle R. CONFIAANT (2003, conférence consultée sur Pontomitan, *diversité culturelle comme nouvelle utopie*), « le centralisme ou le jacobinisme de Paris ».

Si La France a franchi un cap en reconnaissant les langues et les cultures régionales des basques, des bretons, des corses, des créoles ...en adoptant même une loi (Molac) pour les protéger et les promouvoir tout récemment, en 2021 (voir chapitre 9, nous ne pouvons croire qu'aux prémices d'un enseignement plus élargi des langues régionales partout en France, nous ne pouvons qu'espérer la fin d'un système pédagogique à suprématie française. (Cf. Les articles de la constitution).

Être créole pour nous, c'est avoir une identité plurielle, accepter la pluriculturalité, le plurilinguisme, être ouvert sur la mondialisation malgré notre insularité. Cette insularité devient paradoxalement un atout, car celui qui vient à La Réunion, se laisse imprégner par sa culture plurielle et échange avec la population locale, partage une culture différente également ; et pendant ce laps de temps d'un séjour, la culture créole française d'origine réunionnaise

s'agglutine, se mélange et s'incorpore à celle des touristes francophones ou étrangers, à celles des migrants de tout horizon et s'enrichit mutuellement.

Telle est la richesse pluriculturelle créole française à l'île de La Réunion aujourd'hui : un havre de paix (une image pas trop idyllique eu égard au chaos qui règne un peu partout dans le monde) où de multiples langues, cultures, religions cohabitent au rythme d'un tambour « malbar ⁴³» et des sacrifices d'animaux au coin de la rue ou devant les temples hindous, , aux échos de la prière du « z'arab »⁴⁴ retentissant à travers les micros installés du haut de la tour des mosquées, à la cadence rythmée de la danse des dragons pour le jour de l'an chinois en plein centre de la capitale (St Denis, Réunion), au son des cloches de l'église annonçant la messe, etc. tous pouvant se réunir autour d'une table aux odeurs des épices variés venant des 4 coins du monde, à travers des mets multiples, chinois, indiens hindous ou musulmans et créoles, sans heurt, sans conflit apparent, sans violence dues à des intolérances religieuses ou autres.

5-4 Une identité créole linguistique plurielle dans un cadre socio-économique défavorable

Une société aux allures parfaites, mais utopique, quant au manque de valorisation linguistique créole, au taux élevé d'illettrisme chez les jeunes de 17 à 25 ans, soit 28, 6% en 2019 (près d'un jeune sur sept en situation d'illettrisme en 2019, source PSA 2021-2025), au taux de chômage important (21% de la population active, en 2019, source Projet Stratégique Académique – PSA 2021-2025), au manque de logements et à la vétusté des logements sociaux etc.

Des caractéristiques socio-économiques dégradées qui sur le plan scolaire se manifeste par 90 140 élèves scolarisés dans 45 réseaux d'éducation prioritaire, en 2019. (Source académique, PSA, 2021-2025). Une « belle île à carte postale » ternie par les réalités quotidiennes économiques lourdes. Nous nous concentrons ici, dans nos recherches sur le premier point, d'ordre linguistique, dans un cadre scolaire. Notons que l'académie réunionnaise a été créée depuis 1984.

La situation sociolinguistique plurilingue scolaire à l'île de La Réunion, département français depuis 1946, est particulière, avec une langue française comme principal médium des savoirs scolaires alors que la langue majoritairement pratiquée reste le créole (80% des élèves

⁴³ Malbar : Réunionnais d'origine hindoue tamoule, généralement les descendants des engagés.

⁴⁴ Z'arab : aucune connotation péjorative. Dans le contexte réunionnais, c'est un Musulman. Ils sont souvent les descendants de commerçants venus s'installer sur l'île.

sont créolophones, PSA 2021-2025). Cette situation sociolinguistique très spécifique, alimente les débats depuis quelques décennies en termes d'échec ou de réussite scolaire. En effet, 54.7% des élèves de CP à La Réunion ont une maîtrise satisfaisante de la « compréhension des mots entendus/lus » (Test d'entrée, voir chapitre 13) en français contre 70.3% en Métropole. (Source PSA 2021-2025 : 18)

Ces débats achoppent sur l'identité plurielle sous-jacente à la société plurilingue et multiculturelle de l'île, qui n'est pas systématiquement prise en compte au sein du système éducatif français. La diversité des civilisations à l'origine du peuplement de l'île contribue à cette identité plurielle et non singulière de La Réunion. Une identité qui peut se révéler « en crise, aux prises avec une histoire [...] qui constitue aussi sa projection dans l'avenir ». (Souprayen-Cavery, 2010 : 257)

5-4-1 Le caractère pluriel de l'identité réunionnaise

Comme l'affirme Plante (2012 :94), héritière d'un passé colonial, imprégnée par des migrations de populations aux origines diverses et marquée par une modernisation rapide, « La Réunion est une terre de rencontres culturelles où différentes dynamiques se mettent en place pour gérer les complexités résultantes de ces contacts de cultures. [...] ». L'insularité, l'éloignement des pays d'origine, le passé esclavagiste ont cependant amené certaines communautés à être plus isolées que d'autres. Les cloisonnements sociaux communautaires relevés par Cambefort, (2000) permettent de mettre à jour une société identitaire liée à « l'appartenance historique aux premières populations » (sociétés d'habitation et de plantation, entre la fin du XVII^e siècle et début du XVIII^e, avec les premiers colons européens et les esclaves) et à « l'appartenance à une communauté ethniquement et économiquement dominante ou [...] à une communauté [...] dominée. » Et « la langue créole demeure encore aujourd'hui, un puissant repère identitaire », même après l'octroi de statut de Langue Vivante Régionale (LVR). L'Histoire façonne ainsi l'histoire (Ricoeur, 1990), au sens de « la narration » biographique et forge l'identité de chacun.

Avec « son histoire collective, les Réunionnais appartiennent donc à une société pluri, inter et transculturelle. » (Hubert-Delisle, 1994 :83) « Les cultures et les identités culturelles sont plurielles ». Dans un cadre psychosociolinguistique et cognitif et dans une perspective scolaire inclusive, ignorer cette pluralité, cette différence linguistico-culturelle à l'école, entraîne des retombées graves sur la réussite scolaire (Latchoumanin, 1988, Prax Dubois, 2019).

La construction des connaissances de l'apprenant créolophone en situation interlinguistique (la langue de la famille tel que le créole, associée à langue de l'école, à savoir le français) est entravée. Une fracture s'installe chez l'enfant, entre la langue, la culture, les représentations de la famille et celles de l'environnement scolaire. Le fonctionnement cognitif de l'enfant est atteint, est diminué – le cadre scolaire est privé de sens (Vygotsky, 1985).

Malgré la présence de plusieurs langues issues des différentes vagues migratoires coloniales ou postcoloniales, l'île se démarque aujourd'hui par une situation sociolinguistique assez particulière, avec la cohabitation prédominante de deux langues, le français et le créole, à valeurs sociales hiérarchiquement différentes. En effet, le créole est la langue majoritairement parlée mais à statut minoré face à une langue française dominante et légitimée à travers les institutions et les établissements scolaires.

Avec les apports des travaux de Gumperz (1982) nous analysons les pratiques langagières réunionnaises et aboutissons à une pluralité de pratiques, par conséquent à une pluralité de profils de locuteurs, et in fine à des identités plurielles. De là, nous pouvons à titre d'exemple dresser cette carte biographique langagière pour une classe de Brevet Technicien Supérieur (BTS) de première année (Cf. chapitre 16 pour d'autres classes) à partir d'une enquête de profil langagier adressée à tous ces élèves, sous format papier :

Suite à une enquête composée de 88 items visant à dresser le portrait biographique des apprenants de plusieurs classes, se dessine la pluriculturalité des apprenants en général dans les établissements scolaires de La Réunion. Cette classe de 16 étudiants, par exemple, scolarisés en première année de BTS tertiaire, en 2018, nous offre ce portrait qu'on a représenté sur la carte de La Réunion :

- Sur 16 étudiants de BTS assurance I, 13 sont originaires de La Réunion, 2 de Mayotte et 1 de Belgique. 14 parlent créole tous les jours à la maison, et 1 seul rarement voire jamais. La totalité des étudiants l'entendent à l'école, dans le bus, voire partout sur l'île. Ils parlent tous français, ont une pratique d'une seconde LV étrangère, l'anglais, ou l'espagnol, et 3 d'entre eux le shi-mahorais. Dans leur environnement, ils entendent d'autres langues comme l'allemand, l'arabe, le créole mauricien, le chinois mandarin, le flamand, le malgache et le tamoul. Ils évoluent dans un environnement plurilingue et pluriculturel. Bien qu'ils ne lisent point de littérature en créole, ils communiquent en majorité en créole par textos ou sur les réseaux sociaux (14/16) et au sein de leur famille.

Ce groupe d'individus se côtoient en classe de langue (anglais) et interagissent en classe et en dehors de la classe pendant 2 ans de scolarisation.

- L'enquête révèle que les sujets sont plurilingues. Ils sont capables de comprendre ou de parler allemand, anglais, espagnol, français, malgache, mauricien, chinois mandarin, shi-mahorais
- Les compétences écrites dans toutes ces langues citées sont plutôt limitées chez nos sujets alors qu'ils peuvent comprendre et parler ces différentes langues. L'apprentissage de ces langues ne se limite pas à la sphère scolaire mais s'étend au quartier, à la rue, aux auto-formations ou encore à des séjours dans les pays d'origine.



Schéma 5 des pratiques plurielles reconnues chez un échantillon d'apprenants de BTS

L'école et la famille jouent ainsi un rôle très important dans le profil linguistique de l'apprenant réunionnais. La langue de « la case » autre que celle de l'école, participe au profil de l'individu, de l'apprenant et contribue à sa pluralité. Nos enquêtes de terrain révèlent également que bien plus que deux langues animent la société de communication réunionnaise

De ce fait, l'environnement linguistique créole exhibe des traits de cette pluralité d'identités linguistiques. Avec Lebon-Eyquem, l'expression linguistique plurielle s'exhibe à travers « la stylistique des mélanges », (2008 :153) « la cohabitation » ou « le mélange » des deux codes les plus parlés, à savoir le créole réunionnais et le français, sur les murs ou sur les façades des commerces, souvent comme des slogans publicitaires « stylés ». Par exemple le slogan « la dodo lé la » (Lebon-Eyquem, 2008 :156-162), illustre bien le mélange de cultures et de langues ; nous notons à la fois le mélange du créole « lé la », plus le français « la », et plus

un référent propre au paysage culturel mauricien, avec son oiseau endémique « le dodo » (à ne pas confondre avec le solitaire de La Réunion).

Un relevé qu'elle qualifie de « discours interlectal » ; d'autres exemples tels que « Ti photo la classe », « le roi ti'bonbons », « Au bon z'affaire » (Lebon-Eyquem, 2008 : 164-166) etc., nous plongent dans la réalité créole plurielle avec ces différents emprunts lexicaux ou grammaticaux à la langue française, à la culture française, pour exprimer une réalité créole réunionnaise spécifique. D'autres auteurs, tels Prudent (2005 :362) ou Chaudenson (1975) etc. en font état des formes mélangées ou atypiques.

Si nous corroborons l'idée que la langue est l'expression de la société, des individus qui la composent, de ce fait les mélanges cités en supra, reflètent plusieurs langues, plusieurs individus, plusieurs cultures, voire plusieurs identités au sein d'une même société. A cela s'ajoute dans la société de communication réunionnaise, un grand nombre de locuteurs qui valorisent sans condition la norme linguistique française, avec « une volonté de se rapprocher des modèles métropolitains » et ceux qui « valorisent les normes exogènes mais s'identifient de préférence aux normes endogènes ». (Bavoux Claudine, 2008 : 133)

Nous retombons là sur les composantes du concept de l'identité où elle est clairement associée au comportement de l'individu tourné ou non vers des aspirations professionnelles hors de l'île ou non, une ouverture sur le monde ou le désir de se cantonner à sa famille et à l'insularité (Bavoux, 2008). Par essence, l'identité n'est pas un concept qui reste au singulier et elle devient plurielle, car il n'existe pas une langue unique, universelle, une unique culture dans cette société réunionnaise. La langue française elle-même, issue des îles d'outre-mer, est différente de celle de la mère patrie. Celle des autres régions de France / La Bretagne, la Corse, le sud de la France etc. n'est pas pour autant identique non plus, trait pour trait, partout en France hexagonale (Blanchet, 2016). La variation de la langue française est attestée partout en France et en région ultramarine, nous avons déjà évoqué supra l'absence de toute langue pure.

5-4-2 Une situation scolaire plurilingue à La Réunion, conséquence directe de l'identité plurielle

Le rapport aux savoirs véhiculés dans une langue officielle, le français, autre que la langue maternelle majoritairement parlée, le créole, peut créer une situation de stress, d'interdit langagier, voire de crise identitaire et d'insécurité linguistique (Bretegnier, 1999).

L'apprenant réunionnais, à un certain moment de son parcours est confronté à une crise identitaire, passagère ou permanente, son rapport aux langues est déterminant. « Ne pas savoir qui nous sommes et d'où nous venons » peut engendrer ce grand questionnement, ce grand flou et générer une crise identitaire. La manière dont les familles et l'école gèrent ce questionnement et ce rapport est primordiale dans l'acceptation de soi, de sa langue et de sa culture. Celui qui est tiraillé entre la culture créole et la culture française souffre et son succès scolaire voire social peut en pâtir. En effet la norme scolaire peut créer un comportement rebelle si l'apprenant résiste et s'oppose à la langue et à la culture officielle, nationale.

« Les destins du savoir sont liés au départ au destin de la mère, puis à celui d'une famille. Qu'est-ce qui est offert à l'enfant, comment celui-ci prend-il et apprend-il du réel, lui-même et son milieu ? [...] Savoir familial, savoir de famille, et pas seulement en termes psychiques ou affectifs, car il y sera aussi question de tous les savoirs sociaux : l'enfant confirme son doute envers le savoir des autres, opposition de son propre savoir et en même temps fondation de son identité dans l'histoire et la géographie récitées du groupe familial » (Hubert-Delisle, 1994 : 141). Or l'école rompt avec le système éducatif familial, en imposant une autre langue et une autre culture au lieu de la partager avec celle de l'enfant (des efforts sont réalisés en maternelle, mais progressivement le modèle francophone prime), au lieu d'instaurer un véritable échange, « un travail interactif constant de coadaptation, de reformulation, de sollicitation, d'explicitation » (Hubert Delisle, 1994 : 141), dans le but de transmettre adéquatement des savoirs. Nous entendons par là que tant que l'école ne change pas son système d'évaluation au niveau linguistique, et que la variation n'a pas sa place dans le parcours d'acquisition de la forme normée académique attendue, tant que toute forme langagière s'écartant de cette norme est réfutée catégoriquement et non travaillée en amont, dans une situation sociolinguistique de contact de langues, les inégalités scolaires vont se creuser davantage, avec elles, les inégalités sociales.

Nos enquêtes linguistiques auprès des lycéens en 2018 confortent cette position. Un lycéen écrit tantôt en français, tantôt en créole ou dans un mélange des deux langues : « Cette langue (en parlant du créole) a été transmise de génération en génération jusqu'à aujourd'hui et elle doit le rester le plus longtemps possible. Mais le français a réduit considérablement son

utilisation et son apprentissage. Le créole doit avoir sa place dans l'enseignement à l'école [...] na d'marmaille la peur koze kréol tansion zote fait mal voir azote⁴⁵. »

5-4-3 Les différents comportements face à la langue et à la culture

Cette peur, ce sentiment timoré, engendrent un phénomène de déculturation forcée. Telle « une éponge essorée », le Réunionnais peut se laisser déculturer, « laisser essorer » sa langue et sa culture d'origine, progressant vers un déracinement, pour appréhender, « absorber, telle une éponge » la langue et la culture françaises de l'autre ; il se dépouille de sa langue et culture créoles, bien souvent considérées comme inférieures ou un frein à l'ascension sociale, à la réussite scolaire. « Les sujets unilingues francophones et bilingues créole-français réussissent mieux » (Latchoumanin, 1991 : 11). Un phénomène de déculturation qui fait place à une assimilation complète ou parfois partielle.

Le profil des Réunionnais qui s'ouvrent à la langue et à la culture de l'autre sans déprécier la sienne, sans laisser tomber tout son patrimoine culturel originel dans l'oubli est le locuteur ou l'apprenant qui ne lutte point entre plusieurs cultures. Accepter la langue française, la culture française sans créer de conflit entre son identité créole le conduit vers un plurilinguisme voulu et accepté, vécu de façon positive. D'où le phénomène d'acculturation voulu, avec « l'intégration d'un système culturel différent de son système d'origine » (Galisson R. et Coste D. 1976 :12), de façon volontaire et bienveillante. La cohabitation de deux, voire plusieurs cultures et langues conduit au bilinguisme ou au plurilinguisme chez le sujet.

Nos observations de terrain plurilingue à forte dominante créolophone, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère anglaise, démontrent bien le besoin urgent d'adapter l'enseignement au contexte, et la nécessité d'accepter les formes linguistiques mélangées de la langue étrangère, en tout cas à l'oral. C'est ce que confirment les enseignantes du collège P.G. Des variantes linguistiques qui ne sont que le résultat d'un macrosystème linguistique varié, où des formes de langues différentes se mélangent et s'entremêlent pour donner du sens. Tels de véritables reflets de locuteurs différents, d'apprenants aux profils multiples, aux langues différentes, aux identités plurielles.

Cette terre créole, La Réunion, évoque « la réunion » de divers profils plurilingues, de diverses langues, de multiples mélanges, de nombreuses productions linguistiques scolaires hors des sentiers balisés de la norme. Meirieu et Frackowiak (2009 :67) soulignent bien la maladresse du système éducatif français à vouloir insérer tous les apprenants dans le même

⁴⁵ Il y a des enfants qui ont peur de s'exprimer en créole, par crainte de se faire mal voir

« moule monolingue », le besoin urgent d'adapter l'enseignement au contexte, et selon les résultats de nos enquêtes la nécessité d'accepter les formes linguistiques variées non conformes à la norme afin de viser la norme attendue à l'école : « Plutôt que de travailler sur les solidarités à créer, on condamne ceux qui ne sont pas conformes à la norme », disent Meirieu et Frackowiak (2009 :67).

5-4-4 L'identité plurielle du Réunionnais dans l'apprentissage de la langue étrangère anglaise

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, les investigations menées au sein d'établissements scolaires réunionnais révèlent entre autres, un relevé de mélanges lexicaux entre le créole et la langue anglaise. Ces quelques exemples (Cf. chapitre 17 pour une analyse détaillée) démontrent le mélange des langues non pas dus à un effet de style voulu comme évoqué chez Lebon-Eyquem (2008), entre la langue française et le créole réunionnais, mais bien à un manque de performance (Terme retenu pour parler de la réalisation, de la pratique (Chomsky, 1965), voir chapitre 16) dans la langue cible et la présence constante de la langue majoritaire dans la société créole réunionnaise, le créole :

« He stays *there » au lieu de « He lives there » pour « Il vit/habite là (de façon permanente) », le lexème créole réunionnais « rèst » signifiant habiter, vivre de façon permanente influe le créolophone dans son choix lexical « Lu rèst aterla ». En effet le verbe « stay » peut être employé pour parler d'un endroit où on habite temporairement et non de façon permanente / exemple : « I'm staying at my uncle's house for the next two weeks »

La polysémie du verbe « gagner » / « ginyé » en créole (Dalleau-Gauvin, 2021 : 206-207) va entraîner également des confusions de sens en anglais.

« She wins* 30 euros a week » (bien que cette confusion se retrouve chez le francophone unilingue) au lieu de « She earns 30 euros a week » pour « Elle gagne 30 euros par semaine », le lexème créole « ginnyié » signifiant obtenir, acquérir, gagner.

L'exemple typique que l'on retrouve en créole et en anglais :

« She wins* a baby » au lieu de « She has/gives birth to a baby »

Ce relevé brut lexical, et non exhaustif des enseignants confirme bien la présence des contacts de langue entre le créole réunionnais et le français, et le « maillage » ou le mélange du créole dans la langue cible, l'anglais. Tel un palier, dans le processus de l'apprentissage scolaire

d'une langue étrangère, ces phénomènes de contact de langue confirment bien la présence assez marquée de plusieurs langues chez nos apprenants réunionnais, le français et le créole, signes de leur identité créole plurielle. Leurs productions scolaires en langue anglaise, sont empreintes de traces linguistiques issues de leur langue maternelle ou première le créole, et seconde, le français, langue officielle et celle de l'école. Des apprenants au profil inversé, à savoir avec le français comme L1 et des connaissances du créole, comme L2, forment également le groupe classe. Une didactique adaptée, contextualisée de la langue étrangère anglaise, avec l'acceptation de la variation au lieu d'une norme académique figée, n'est pas appliquée ici face à des apprenants aux répertoires linguistiques pluriels. On ne cherche pas à comprendre les formes non normées, ou le lexique non approprié, afin de mieux expliquer à l'apprenant, la nature de ces occurrences et ainsi éviter toute production similaire ultérieurement. On ne met pas l'accent sur les compétences acquises, mais on pénalise d'emblée ce qui ne correspond pas à la norme.

Si les collègues ont fait des progrès dans leur approche évaluative ces dernières années en l'absence de notes chiffrées (voir chapitre 16), le lycée perdure dans ce système d'évaluation. Et tous les établissements confondus se formalisent à la fin de chaque cycle, à des notes chiffrées par défaut, pour l'obtention du brevet ou du baccalauréat.

Depuis les années 1990, cette approche d'un enseignement contextualisé pour la langue française faisait déjà débat et pourtant elle demeure toujours le sujet de querelles pédagogiques, bien que des avancées sur le plan académique soient à noter dans la lutte contre l'illettrisme ou en faveur des programmes d'enseignement du français en milieu créolophone dans des zones d'éducation prioritaire. « Un enfant formé et reconnu dans sa langue sera heureux d'apprendre une autre langue » (G. Ramassamy, P. Begue, 1995 :3). L'identité plurielle de l'apprenant réunionnais est sans équivoque, et celle-ci est bien bafouée à l'école, dans la perspective socioculturelle costienne « hic et nunc ».

Coste (dans Prudent, 2005 : 403), défend l'existence d'un « hic et nunc environnemental », à savoir un espace où les langues et les variétés, non nécessairement pratiquées, mais « faisant partie du capital symbolique de l'Histoire familiale, régionale ou nationale » des élèves sont à prendre en compte ; en somme nous entendons par là « le capital identitaire ». Au cours de tout apprentissage, en classe, l'élève mobilise « l'ensemble des ressources linguistiques disponibles, du point de vue individuel (l'apprenant) et collectif (le

groupe-classe) (...) qui concourt à la construction des compétences, ce qui donne tout son sens à l'imbrication didactique des différentes langues en présence. » (Castellotti, 2001 : 106)

Le débat reste ouvert en cours d'anglais dans les écoles réunionnaises. Mais l'étude de notre terrain réunionnais met bien en évidence la pluralité des langues, une diversité culturelle incontournable et qui participeraient à « la construction identitaire et citoyenne » (Coste, dans Prudent 2005 : 409) de nos apprenants.

CONCLUSION

Qui dit "identités plurielles" sur une île réunionnaise française, dit « terre plurilingue » ; la langue créole, elle-même est « mélangée, interlectale, à l'image des identités créoles ». (Souprayen-Cavery, 2010 : 257)

Des locuteurs riches de productions variées, des mélanges tantôt qualifiés d'interlecte (Prudent, 2005, Georger, 2011), de transferts ou d'interférences (Hubert-Delisle, 1994) selon les divers courants de pensée. Plutôt vues comme un nouveau style (Lebon-Eyquem, 2008 : 171, citant L.F Prudent et Mérida, 1984), ces énoncés sont conscients et voulus, ou tantôt inconscients s'ils sont le manifeste du manque de maîtrise de la langue française, langue officielle à la Réunion. Quoiqu'il en soit, la double nature des différentes productions linguistiques, aussi paradoxales qu'elles soient, demeurent le résultat du phénomène de la pluralité identitaire réunionnaise, du contact des langues en usage issus des divers répertoires linguistiques des locuteurs, conséquence directe du plurilinguisme.

Dans le cadre d'une dynamique de valorisation du plurilinguisme prônée par le conseil de l'Europe, il est important de « prendre en compte toutes les langues en présence quels que soient leurs statuts respectifs », (Coste D., dans Prudent 2005 : 403). Il y a lieu alors de s'interroger sur les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage à mettre en œuvre sans rebuter l'apprenant créole réunionnais et en favorisant « un curriculum plurilingue intégré (..), de ce fait développer une compétence plurilingue, avec le transfert des capacités » (Coste, dans Prudent, 2005 : 411). Ce qui signifie que l'enseignant français doit impérativement accepter et intégrer cette différenciation au niveau des démarches pédagogiques dans le système pédagogique français, avoir une certaine souplesse dans un système français complémentaire et contextualisé dans le respect de la pluralité identitaire, et du programme, et non réfractaire, statutaire et unique. Comment ? Travailler sur les deux langues, français et créole, sur les deux systèmes linguistiques, les différences structurelles etc. ce qui se fait déjà certes dans le cadre

de l'enseignement du français en milieu créolophone, utiliser les compétences déjà acquises en créole, pour les acquérir en langue française, jongler entre les deux systèmes etc. tout cela bien sûr selon les profils des apprenants et leurs besoins linguistiques ; l'enseignement du français n'est pas l'objet de notre travail, mais nous l'évoquons ici, car il est important de s'assurer que les apprenants ont bien les compétences qu'on souhaite faire acquérir en anglais, en langue française d'abord ou éventuellement en créole, si l'enseignant est capable de se référer au système créole et que les apprenants y trouvent une source d'aide efficace.

Si Coianiz (2010 ; 2007) a pu démontrer l'absence de lien direct entre « les performances scolaires » d'une façon générale et « les ancrages identitaires à La Réunion » (la langue créole étant ici un ancrage identitaire), il n'a pas nié l'importance « des moyens dont l'apprenant dispose pour réaliser une tâche » (Coianiz, 2010 : 55) scolaire, en termes « de langage, de langue(s) etc. ». C'est ce pôle qui intéresse notre problématique. L'absence ou l'insuffisance de réels moyens linguistiques pour accomplir, « réaliser les tâches » (Coianiz, 2010 :55) langagières en langue française, va entraîner des performances en langue(s) étrangère(s) plus ou moins satisfaisantes ou plus ou moins mélangées (créole-français-anglais).

Nos recherches essentiellement orientées vers l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère anglaise en milieu créolophone plurilingue où « les identités plurielles » des apprenants se confondent et se mélangent dans une France plurielle, vont mettre en exergue les limites du système pédagogique français monolingue et les atouts des projets éducatifs jalonnant autour de la diversité linguistique, des langues et cultures en contexte, avec l'acceptation de la variation des productions linguistiques chez l'apprenant réunionnais plurilingue.

6- Compétence linguistique variée chez le Réunionnais

Une école qui se focalise sur la production unique conforme à un seul modèle fait fausse route. La diversité linguistique est une richesse, et celle de la Réunion encore mal cernée n'est pas catégoriquement prise en considération. Les Réunionnais ont en effet une compétence linguistique variée, « une identité anthropologique et linguistique créole (encore) mal connue » (Prudent, 2005 : 3-4). Le contact permanent avec des locuteurs d'autres langues (Cf. profil langagier des apprenants chapitre 16), que ce soit à l'école, à la case, ou en dehors, l'insularité, la beauté de l'île, le climat, font de la société réunionnaise un terrain privilégié pour les touristes non seulement de la France hexagonale mais également du monde, et un terrain propice aux pratiques linguistiques à caractère pluriel.

Dans la perspective Blanchetienne, il n'y a pas de « langue maternelle » ou de « locuteur natif ». Puisque la langue n'appartient pas à un individu, et n'est pas le résultat subjectif d'un locuteur mais bien le résultat d'un ensemble et d'un mariage / maillage de productions d'une communauté sociolinguistique, de productions soumises aux constantes interactions des différents locuteurs, et par conséquent soumises à des constantes fluctuations. Il n'y a donc pas UNE langue française ou UNE langue anglaise, ou UNE langue créole, mais **une matrice** et **des langues issues** de cette matrice au sens où l'on consent de parler de « variation », des productions qui sont le prolongement de la matrice source, agrémentées d'éléments subjectifs provenant des locuteurs qui forment la société linguistique du lieu-dit. Nous concevons l'idée que la matrice est issue d'un noyau préexistant, dès les premiers mots proférés, puis au fil du temps se nourrit d'autres apports linguistiques, ce qui entraîne une multitude variations qui ne sont jamais les mêmes. Les apports à travers les interactions humaines se greffent alors au noyau, à la matrice pour donner forme aux variations.

Nous aboutissons alors à la même conclusion que Blanchet (2016 :163) : « **Les langues** ont un **caractère** profondément **humain, social et culturel** ».

Quelles sont les retombées sur la compétence linguistique réunionnaise ?

La compétence linguistique réunionnaise est dominée par la covariance à l'école, c'est-à-dire le fait de « choisir dans son répertoire pluriel et à interroger les ressources linguistiques

attendues par les normes [...] » (Blanchet, 2016 :62). Mais le créole subsistant toujours, cette co-variance est empreinte de productions inattendues, tel le phénomène de co-variation, explicité par Blanchet (2016 :62), ne se limitant pas à des choix normés parmi son répertoire pluriel mais allant jusqu'à des « **formes contre-normes en fonction d'une stratégie de communication** ».

De ce fait il serait judicieux de s'interroger sur la place du créole à l'école, les formes variées du français à l'école (et hors de l'école) et les productions de langue étrangère à l'école ; et in fine s'interroger sur l'évaluation de ces productions (basée sur la norme linguistique institutionnelle).

6-1 La norme : un frein à l'épanouissement linguistique et social ?

La limite entre la classe et la cour de l'école est infime. Et depuis une décennie, elle devient floue. Et certains élèves osent s'exprimer en créole, et ceux-là sont plus enclins à pratiquer un anglais empreint de lexèmes ou de structures créolisés. Mais l'enseignant se réfère toujours à la notion de maîtrise de la langue, en termes de conformité à la norme, « le socle [...] de l'Education nationale » (Blanchet, 2016 :63) ou encore « la langue de référence » (Dabène L. 1994).

Qu'entend-on par « norme » ? L'Etat, l'Académie française ou les Institutions régularisent les langues et assurent le respect d'un cadre normatif prescriptif par tous. On parle alors de ce qui est standard pour assurer cette intercompréhension par tous. Et la norme subit également des variations d'ordre géographique, historique, individuel ou social et situationnel. Et à cela s'ajoutent des registres de langue, selon la situation ou le statut social du locuteur.

A La Réunion, il semble que les étapes permettant d'assurer l'acquisition de cette norme en français, sont négligées ; l'écoute attentive des élèves dans le souci de construire des séquences pédagogiques adaptées, l'intervention au moment opportun sur l'échelle des apprentissages éviterait la « fossilisation » (Gral, 1993) de certains phénomènes linguistiques et préviendrait la littératie. « L'élève réunionnais est traité comme un élève francophone natif, il reçoit un enseignement en français, mais très peu d'enseignement du français [...] cet élève s'exprimera, en classe dans une langue de plus en plus mélangée qu'il pense être du français » (Dalleau Gauvin, 2021 :194). Un français mélangé que l'école ne cherche pas à comprendre, et

à exploiter, au vu de l'absence de tout dispositif généralisé d'un enseignement du français « comme langue seconde », mais d'un enseignement en français.

Depuis plus de 30 ans, spécialistes, linguistes, pédagogues, chercheurs, tous affirment le rôle prédominant de la langue 1 dans le processus d'apprentissage et dans le développement cognitif de l'enfant. « Il convient d'insister de la valeur intrinsèque du langage, de l'attention portée au créole, de sa prise en compte concertée, dans une didactique du français différenciée » (Hubert-Delisle, 1994 : 112).

La norme serait bien un frein à la communication spontanée, car cela signifie le recours à des tournures correctes, « préfabriquées et attendues », avec le contrôle d'un répertoire lexical, la maîtrise de la syntaxe et la maîtrise de la phonologie, tout en exprimant ses idées. Une tâche complexe, lorsqu'il s'agit de communiquer dans une langue seconde établie comme L1, et dans une langue étrangère, dont certains fonctionnements de la langue dépendent de la bonne acquisition en amont de fonctionnements similaires ou d'outils indispensables maîtrisés en langue française.

Or pendant le processus de l'apprentissage de la langue française, nous avons vu que l'intelligibilité n'est pas forcément une valeur dépendante de la rigueur syntaxique ou autre et le respect de la norme (imposée par les enseignants) stopperait ou ralentirait le flux spontané de la parole. « Dès lors que l'élève choisit de produire des énoncés simples, mais non fautifs, il freine l'apprentissage lui-même ». (Hubert Delisle, 1994 : 104) « La langue est sans doute objet de didactique, d'enseignement, d'apprentissage ; le langage fait, lui, partie intégrante du processus d'éducation et de construction de la personne ».

La confiance entre l'enseignant et l'enseigné, l'échange, l'interaction, sont source d'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage. Malheureusement, les curriculaires, les résultats chiffrés, le temps imparti pour achever tel programme, bien souvent prennent le pas sur un accompagnement personnalisé.

L'enseignant - linguiste chercheur est confronté à un double dilemme : les Instructions Officielles de l'Education Nationale et les paramètres de la sociolinguistique lors de l'apprentissage d'une langue. Nous nous demandons alors ce qu'est « le bilinguisme ? La maîtrise d'une langue ? La conformité à des formes standards ? ». Des éléments qui réduisent la langue à un mécanisme, ne prenant jamais en compte l'interaction, l'échange en contextes, la socialisation etc. La langue n'est pas une formule chimique ou mathématique, « un code

décontextualisé, désocialisé [...] mathématisé », (Blanchet, 2016 : 64). Et si nous utilisions justement cette richesse pour élargir les acceptations et se rapprocher de la norme attendue à l'école et non pas s'y limiter ?

6-2 Pour une linguistique de terrain

6-2-1 La sociolinguistique de terrain

Souprayen-Cavery (2010 : 109) reconnaît la difficulté à décrire la situation de contact de langues sur l'île de La Réunion. En raison de l'hétérogénéité des terrains (Blanchet, 2007, 2012 et 2014), Souprayen-Cavery émet des hypothèses en lien avec le cadre interlectal qu'elle pose d'emblée comme axe d'étude, après avoir étudié les concepts de diglossie et de continuum pour aboutir à « la dysglossie », des représentations linguistiques étroitement liées à une identité créole réunionnaise difficilement reconnue et affirmée.

Elle finit par adapter le concept « d'interlecte » à la situation de contact des langues à l'île (2010 : 247-249) tout en précisant que « le choix de situations de communication [...] permettrait d'apercevoir les frontières interlinguistiques et de comprendre le fonctionnement de ces langues en contact »

L'école par excellence, est le lieu où l'on apprend la langue étrangère anglaise. Nous avons donc choisi de recueillir des données de production linguistique au collège, et au lycée et en plus de décrire leur profil langagier. Nos investigations s'élargissent également à quelques familles représentatives de la société réunionnaise, avec des profils différents pour dresser une biographicité de la population : jeunes scolarisés, non diplômés, ou diplômés population active (employés communaux, fonction publique ou privée), sans emploi, et femmes au foyer ayant bien sûr appris la langue étrangère en milieu scolaire. Le but étant également de mettre à jour, leur ressenti, leurs difficultés, leurs besoins face à cet enseignement-apprentissage de l'anglais en milieu scolaire réunionnais. Ce qui nous amène face à une société plurilingue, productrice de formes mélangées aussi bien en français qu'en anglais, objet de notre étude : « des pratiques langagières mélangées ou interlectales sont à l'image même de cette identité réunionnaise mélangée » (Souprayen-Cavery, 2010 :243)

Au fil des siècles, les variétés du créole réunionnais se sont déclinées (Cellier, Chaudenson, Eyquem), enrichies ou appauvries, selon la perspective désirée. En effet, naissent des variétés linguistiques du créole issues de formes plus proches du français en ce XXI^e siècle, avec intrusion de lexèmes français.

Exemples :

Si le lexique reste ouvert, il n'en demeure pas moins que la matrice, les règles de fonctionnement grammatical (de nos arrières grands parents) subsistent, principe fondamental d'une langue à part entière qui traverse le temps. Le respect de cette trame grammaticale est l'essence même de la langue créole qui permet d'assurer une intercompréhension mutuelle au fil des générations. Ces variétés de créoles semblent influencer l'acquisition de la langue anglaise dans le milieu scolaire. Le plurilinguisme notable des apprenants est également un facteur à ne pas négliger dans la production langagière d'une langue étrangère. Nous n'envisageons pas d'étudier l'anglais chez chaque groupe de locuteurs asiatique, tamoul ou musulman etc. mais chez des créoles plurilingues scolarisés dans un système francophone.

6-2-2 La théorie ethno-sociolinguistique, cadre épistémologique privilégié

Notre approche épistémologique moderne et empirique repose sur la théorie ethno-sociolinguistique développée par Blanchet (2000 :13). Il n'est pas question ici, de relever les particularités régionales du français des apprenants réunionnais, un large panel de chercheurs dont on a déjà cité (Cf. Introduction générale), l'a déjà fait. Nous essayons d'identifier le caractère régional des occurrences en langue anglaise à partir des éléments relevés sur le terrain.

Les écarts avec la norme attendue en français tiennent effectivement du décalage entre les activités scolaires et le contexte dans lequel les apprenants évoluent. Nous l'avons vu en parlant de Vygotsky (Cf. Chapitres 4 et 5), pour qui le développement cognitif de l'enfant passe par l'absence de rupture entre cet environnement familial (foyer-famille) et le milieu scolaire pour créer du sens. Le problème se répercute ici avec l'apprentissage de l'anglais.

La construction des connaissances en situation interlinguistique initialement brisée dans le primaire et se poursuivant dans le second degré est sans doute responsable des retards d'acquisition en langue française (Chatillon, 1997), et des écarts par rapport aux normes linguistiques scolaires et des mélanges constatés en langue étrangère.

De nombreuses recherches ont été et sont menées pour l'enseignement du français FLE (français langue étrangère), très peu en tant que FLS (français langue seconde) car cohabitent dans ce dernier cas des apprenants francophones et autres évoluant dans un système pédagogique français. Aussi le questionnement ou la remise en cause du système éducatif français ancré en territoire ultramarin ne se fait que très rarement ou difficilement. « Les

sociétés assignent une mission de reproduction de leurs normes et de leurs idéologies aux enseignants » (Blanchet, 2014 : 7)

L'étude de la langue étrangère anglaise en milieu créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion ne peut se soustraire des rapports humains et sociaux, des profils de l'ensemble de ces humains qui composent le corpus des apprenants, de l'éducation au sens global et de l'enseignement en général en terre d'outre-mer véhiculé dans une langue officielle et de référence non identique à celle du peuple et à la majorité des apprenants.

Nous analysons alors les données du terrain et interprétons les productions individuelles et sociales, en tant que « phénomènes humains et sociaux » dans le cadre de recherches humaines et sociales. (Blanchet, 2014 :12). Ces phénomènes vont acquérir tout leur sens dans une démarche de contextualisation à travers une approche sociodidactique.

6-3 Une approche sociodidactique s'impose à La Réunion

L'approche sociodidactique découle d'une linguistique de terrain, d'une approche ethnosociolinguistique. Blanchet (2012) nous décrit les tenants et les aboutissants de cette théorie complexe, où le cadre empirico-inductif ne peut être rigide et devient par moments hybrides où « la méthode ne pilote pas la recherche, mais un questionnement [...] justifié par les motivations sociales et scientifiques » (2012 :29). Nous nous lançons dans cette recherche en vue de répondre à ce besoin légitime et accru d'une didactique adaptée et contextualisée en apprentissage des langues étrangères dans l'espace scolaire plurilingue réunionnais.

Blanchet fondait (2012 :26) sa pratique sur le critère innovant de la communauté « ethno sociolinguistique provençale », nous, nous avons recours au critère innovant de la communauté scolaire « ethno-sociolinguistique » créole avec ses particularités linguistiques et ethno-culturelles dans un cadre scolaire orienté vers l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère, l'anglais.

La démarche empirico-inductive s'appuie sur les faits de langues, les pratiques relevées lors de nos investigations de terrain, mais le moteur de cette recherche prend sa source de notre vécu et nous ne le cachons point de peur de représailles de manque d'objectivité ou de rigueur scientifique. « Une subjectivité assumée est plus pertinente qu'une subjectivité ignorée ou occultée » (Blanchet, 2012 :27) dans le sens où l'honnêteté scientifique acquiert encore plus de poids par rapport à l'avis éclairé du lecteur ou des autres chercheurs. « S'interroger sur ses convictions, motivations [...] donne aux interlocuteurs les éléments clés pertinents sur soi [...]

pour situer son propre point de vue ». La recherche qualitative accorde plus de « souplesse » et nous permet d'adapter nos outils d'observations, et nos méthodes « en fonction du terrain d'observation ». (Blanchet, 2012 :35).

Nous avons ainsi opté pour le macrosystème de Prudent sous fond diglossique persistant et variable pour analyser la situation scolaire d'enseignement-apprentissage de l'anglais dans un cadre ethno-sociolinguistique complexe, qui ne saurait se limiter à une approche hypothético-déductive. La méthode empirico-inductive permettrait d'englober « le sujet dans son contexte », mais sa complexité c'est que d'une certaine façon comme l'explique Blanchet, nous devenons à la fois sujet et objet de la recherche, à la fois « enquêteur et enquêté, observateur et observé » (Blanchet, 2012 :34), mais en veillant à « ne pas mettre ses convictions et perspectives, prédispositions en avant ».

Ce qui permet de réguler cet état, est bien la nécessité de recourir aux deux approches inductive et déductive qui se voient complémentaires, lorsqu'il s'agit de décrire, comprendre et expliquer les phénomènes de langues. La science du langage ici, même si elle se focalise sur la société réunionnaise, embrasse les outils des sociétés linguistiques globales pour pouvoir mieux la décrypter. Chaque méthode, prise à part serait réductrice. Blanchet explique bien ce problème (2012 :37).

Par ailleurs, notre étude ne se cantonne pas aux sciences du langage, car il est question du milieu scolaire ; par conséquent les sciences de l'éducation auront leur mot. Nous partons certes des données du terrain, mais dans un cadre plus large éducatif, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses tant que le terrain d'investigation soumis à cette étude « enseignement-apprentissage de l'anglais » à La Réunion est vierge. Nous ne disposons point d'autres données contrastives, ou sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour mener encore plus loin notre réflexion. Si ce n'est que de s'alimenter de toutes les recherches réalisées en matière d'enseignement du français à La Réunion et des représentations linguistiques de la société réunionnaise.

6-3-1 Approche contextualisée

Qui dit « approche sociodidactique » dit « approche contextualisée » (Blanchet, 2014 :107-110). En effet, l'apprentissage-enseignement de la langue étrangère à La Réunion n'a de sens et d'efficience que si le contexte en plus de l'apprenant, sont pris en compte

conjointement. Nos données recueillies sur le terrain réunionnais acquièrent véritablement du sens qu'en les reliant intrinsèquement au contexte.

Un petit tour du glossaire du côté de Blanchet s'impose. « Le phénomène » de notre recherche, pour ne pas dire « l'objet », se focalisant sur l'aspect vivant et fluctuant des « représentations humaines et sociales » dans **le processus vivant** d'acquisition de la langue étrangère anglaise, nécessite un coup de projecteur sur le contexte, pour ne pas dire « le background » qui oriente les interprétations des données. A savoir un contexte créolophone et de surcroît plurilingue où se développent nos productions linguistiques. Des productions essentiellement scolaires lorsqu'il s'agit de la langue anglaise, nées dans « des situations de classe » (Blanchet, 2014 :109). Ainsi, l'apprentissage-enseignement de la langue **vivante** étrangère, ne saurait se défaire de tout le volet vivant, interactif, « des acteurs sociaux et de leurs rapports aux phénomènes observés ». Un dynamisme vivant accru, d'autant plus que les langues des apprenants sont diverses.

Notre intérêt va se porter sur le sujet réunionnais, sans faire abstraction de son développement et de son fonctionnement cognitifs à travers le pouvoir de s'exprimer dans son environnement créole, dans la construction de sa parole en contexte, et non pas sur la production linguistique finale uniquement. Une approche sociolinguistique qui prend en compte le sujet réunionnais créolophone dans une communauté linguistique encore minorée même s'il est fait état d'une situation plurilingue, avec les variantes de la langue française ou autres sur le plan scolaire.

La dynamique de valorisation du plurilinguisme que nous prôtons ici sur le sol réunionnais fait également écho aux directives du conseil de l'Europe. Et il est important de « prendre en compte toutes les langues en présence quels que soient leurs statuts respectifs » (Coste D., dans Prudent 2005 : 403).

Or le créole réunionnais, élément primordial du « hic et nunc environnemental » (Coste, 2005 : 403) du Réunionnais est jeté aux oubliettes si ce n'est quelques rares prises en considération pour le projet de classes bilingues dans les zones d'éducation prioritaire ou l'élaboration des plans académiques en faveur de la lutte contre l'illettrisme. Les acteurs de l'éducation n'interviennent jamais dans les écoles réunionnaises en **pensant automatiquement** à la langue créole en termes de relations avec les autres langues sur le plan didactique et pédagogique, et en **ne se limitant point** aux programmes officiels mais en élargissant le cadre de l'apprentissage hors situation exclusivement francophone monolingue. La spécificité de la

scolarisation du créolophone dans la durée globale de sa scolarisation à des fins de réussite est loin d'être un impératif.

Certains ont connu le créole comme matière enseignée à l'école, et une grande majorité non. Quoiqu'il en soit, la majorité des apprenants parle créole à La Réunion, l'entend, le comprend et vit en créole. Cette expérience réelle réunionnaise n'est pas prise en compte au sein du curriculum (programme scolaire) réunionnais. L'enseignement des langues, comme partout, est pratiqué en relation avec le cursus global proféré uniquement en langue française. La Réunion est une fervente adepte du « non-hic et nunc environnemental⁴⁶ » sur le plan éducatif, un système éducatif « ibi et alibi » tourné vers la « mère patrie », si nous pouvons nous permettre de créer l'appellation en se calquant sur l'expression de Daniel Coste.

Bien que les mentalités commencent à changer, il est déplorable de noter encore aujourd'hui, le mépris chez certains apprenants, certaines familles réunionnaises ou chez certains enseignants à l'égard des créolophones qui mélangeraient le créole dans un discours français ; alors que l'étranger qui s'exprimerait dans un français approximatif, en mélangeant par exemple de l'anglais et du français susciterait l'admiration de son entourage. Sans revenir sur le débat du statut de « langue », le comportement des individus à La Réunion (qu'ils soient créolophones ou non) dénote malheureusement le statut qu'ils accordent à la langue première des Réunionnais ou à leur propre langue maternelle, « une non-langue ». Aussi il n'est pas rare de trouver à l'école ou dans la société des jugements négatifs accompagnés de sanctions (= notes /20 insuffisantes) ou de censures. Le collège P.G. (terrain d'observations) affiche un nombre non négligeable de métropolitains, qui affirment accepter le créole en classe, le comprendre et le parler, et ne pas adopter de sanctions à l'égard du parler créole et même au niveau des maillages avec le français à l'écrit. Nous ne disposons pas de leurs évaluations. Cela a été dit dans le cadre d'échanges non formels.

6-3-2 La pédagogie de la variation

« En sociolinguistique, les pratiques linguistiques varient toujours. [...] On parle français (ou n'importe quelle autre langue) de façons variables et changeantes selon les périodes, les lieux, les groupes, les conversations, les personnes » (Blanchet, 2005 :57).

⁴⁶ « hic et nunc environnemental » écrit par Daniel Coste, dans Prudent (2005 : 403)

Par conséquent, l'approche sociodidactique dans les établissements scolaires de La Réunion nous mène vers l'adoption d'une pédagogie de la variation. « Une pédagogie des langues et des paroles mélangées » où une fois la pluralité des langues est reconnue, le modèle éducatif pluriel s'impose. Prudent propose l'enseignement de la langue maternelle ou première comme une étape préalable à l'enseignement de la langue standard (Prudent, 2005 : 360) dans le modèle évoqué. Or à La Réunion, nous ne disposons pas d'un système éducatif bilingue unanime. Et notre situation linguistique ne peut assurer le succès total avec « une école à référence unique » (dixit Prudent).

Le développement linguistique de l'enfant réunionnais est dépendant du développement cognitif. Vygotsky (1985) démontrait que le langage était un élément consubstantiel du développement cognitif régulé par les interactions langagières externes. De là, l'apprenant réunionnais ne peut être dissocié de son environnement linguistique ; aussi la parole ou la langue de ces ressortissants de la langue minorée, joue un rôle dans l'acquisition des savoirs transmis par l'école. Nous rapportons déjà en 1998 (Vingadessin, 1998 : 25) cette importance, exprimée par H.B. Beardsmore, lors d'une conférence, le 23/07/1998 à La Réunion : « le système éducatif n'est construit que sur l'unilingue [...]. Et le sentiment d'aliénation associé à la langue maternelle [...] ».

Prudent (2005 : 373) est partisan d'une école où « les énoncés réunionnais non académiques seront audibles dans la classe, parce qu'ils sont utiles et légitimes dans la vie quotidienne », entendons par là également un épanouissement, une confiance du créolophone « dans la vie quotidienne » et un plus large choix d'études en adéquation avec ses réels projets d'avenir, et non des voies forcées qui deviennent l'aboutissement « logique et ancestral » des résultats scolaires du créolophone.

6-3-2-1 Envisager la pédagogie de la variation à La Réunion

Si La Réunion ne peut plus être associée aujourd'hui à la pure diglossie, au sens Fergusonien⁴⁷ (Ferguson C. 1959), avec deux systèmes linguistiques bien distincts et

⁴⁷ Ferguson C. parle de diglossie quand « deux variétés d'une langue coexistent à travers toute une communauté, chacune ayant à jouer un rôle défini ». En somme, ici, nous aurions une cohabitation inégalitaire de deux codes linguistiques, des usages inégaux entre le créole à statut inférieur et le français à statut de langue dominante au haut prestige social.

hiérarchisés (le français - le créole réunionnais), les témoins qui ont participé aux enquêtes ont longuement manifesté un comportement diglossique à l'égard du créole réunionnais supplanté par la langue française. Une situation assez complexe et ambiguë, car ils reconnaissent aussi l'usage spontané mélangé des deux langues (voir Lebon-Eyquem Mylène, « *La dodo lé la* » 2008 : 153 – 173) à l'école ou pendant des parties de jeux e-sports en ligne, ou à la case.

Prudent (2005 : 373) préconise un enseignement où « l'enseignant devra favoriser la rencontre voire la confrontation des usages [...] sans jamais disqualifier définitivement la parole mélangée. » Cela veut dire également réagir à la « minorisation des échanges verbaux » dénoncée par Gumperz (1989 :21) et explicitée par Georges Daniel Véronique (« langage et Société » N°150, 2014 : 27-39, Editions de La Maison des Sciences de l'Homme), où les performances des apprenants ne sont pas analysées et appréciées dans « un souci de négociation conversationnelle dans ses dimensions linguistiques et sociales » mais « évaluées selon les normes des autres participants [...] ».

Une pédagogie de la variation sur le sol réunionnais, qui permettrait ainsi d'améliorer les résultats scolaires, si on part du principe que tous les savoirs en général véhiculés par l'école en langue française peuvent être mal assimilés chez le créolophone qui n'a pas une compétence suffisante de cette langue. Nous commencerions alors par enseigner le français sans « stigmatiser le créole, et ni les formes approximatives » (Prudent, 2005 :373).

« Le créole [...] remplit également les fonctions de communication » qu'il ne faut pas négliger dans tout enseignement-apprentissage en langue française. Nous devons impérativement prendre en compte cette diversité à l'école, favoriser la rencontre et la confrontation des usages, valoriser une didactique des langues plurielles et développer la compétence plurilingue.

6-3-2-2 La variation en cours de langues étrangères

En cours de langue(s) étrangère(s), les formes arbitraires sont réfutées. L'élève qui se sait capable de les produire, tombe dans un mutisme, encore lié à l'usage diglossique créole-français et à la perpétuelle insécurité linguistique, bien qu'elle soit un plus estompée aujourd'hui, en cours de langue française. Mais les élèves reproduisent ce schéma en anglais. Ces formes non conformes à la norme académique attendue, empreintes de lexique ou de tournures syntaxiques créolisées, mélangées, rendent l'apprenant capable d'un « mauvais causer » et le jettent dans ce mutisme conscient et dépréciatif. « A Madam, mi giny pa koz anglé ! ».

L'école ne valorisant pas non plus cette « parole mélangée », que ce soit en langue française ou anglaise, et n'accordant aucune valeur aux « formes approximatives », à la clarification, à la reformulation dans le second degré, étant fixée sur la norme standard des langues enseignées, ne permet pas d'améliorer les compétences de l'ensemble des apprenants. Elle se cache encore derrière des « interdits langagiers », participe à l'inégalité socio-culturelle, bien qu'elle affiche une identité pluriculturelle et abonde de projets internationaux plurilingues.

Nous ne tenons pas compte de la variation de l'anglais d'une façon générale, à savoir de différentes variétés de l'anglais aux quatre coins du monde, tel en Grande Bretagne, ou en Australie, aux USA ou encore aux différentes variétés dans les micro-régions d'un même pays. Il est question ici de la variété par rapport à la référence standard attendue sur le plan scolaire, conformément aux normes syntaxiques et lexicales, dans le respect des règles de grammaire et de registre de langue.

Cette variation se porte donc sur les différentes composantes, telle la phonologie (tout ce qui relève de la phonétique, la prononciation, l'accentuation), la sémantique et la syntaxique. Notre analyse met l'accent sur la variation sémantico-lexicale essentiellement et syntaxique. Nous ne faisons pas l'étude de l'accentuation, ce qui est un travail beaucoup trop laborieux et il n'a pu bénéficier d'un regard permissif de la hiérarchie, et notamment octroyé d'un interdit au niveau des enregistrements de certains élèves mineurs. Seuls les axes culturels qui ont trait à la musique et aux danses locales sont plébiscités par la hiérarchie et le Conseil d'Administration.

Bien que l'aspect phonologique ne soit pas notre axe d'étude, force est de constater que le domaine vocalique avec les diphtongues non respectées est récurrent, de même pour le domaine consonantique où les consonnes fricatives voisées [ð] et sourdes [θ] sont prononcées [z]. Mais ce phonème ne semble pas être particulier aux Réunionnais, les francophones L1, originaires de Métropole, en font autant. Seule la prosodie des trois langues mérite une attention particulière. En effet, l'étude du rythme et de l'accentuation de l'anglais scolaire en milieu plurilingue réunionnais mériterait une approche contrastive avec un autre groupe d'apprenants ayant une langue régionale majoritairement parlée mais minorée dans la situation de communication officielle pour en tirer des conclusions pertinentes et valides. En dépit de cette absence, force est de reconnaître que l'accentuation de la langue anglaise requiert un apprentissage spécifique impossible au collège : en effet, les deux heures hebdomadaires en cycle terminal se révèlent bien insuffisantes pour une maîtrise satisfaisante de la part des lycéens, avec des instants d'immersion trop courts, limitant les performances dans toutes les

compétences langagières confondues. Les règles de l'accentuation, le rythme de la phrase en anglais, sont très rarement connus en cycle terminal au lycée. (Notre corpus ne concerne pas les spécialistes.)

Au niveau des productions, les variantes qui suscitent notre intérêt relèvent finalement davantage des formes linguistiques lexicales ou syntaxiques qui sont mélangées à l'anglais standard. Le caractère non homogène de la langue française, surtout après avoir été soumise à l'espace réunionnais, a ainsi donné naissance à des formes interlectales au contact du créole réunionnais massivement, et cette interlectalisation se poursuit en classe, et donne lieu massivement à des calques erronés en langue étrangère, reproduits à partir des formes morphosyntaxiques, syntaxiques ou lexicales en langue française mixte (voir les observations, analyses, chapitres 16 à 19). Même si certaines similitudes peuvent se retrouver chez un élève francophone en France hexagonale pour certaines erreurs de type intralingual, les élèves réunionnais affirment leur manque de connaissance approfondie du système linguistique français pour pouvoir appréhender des faits de langue anglaise expliqués à partir du français et en français, et de plus le climat d'insécurité linguistique associé aux représentations diglossiques, responsable de certains savoirs insuffisants ou de l'absence de production orale ou encore de mélanges, est bien spécifique aux apprenants de La Réunion.

6-3-2-3 Une pédagogie de la variation au pays de l'interlecte créole

Prudent nous guide vers « la zone interlectale » où ces paroles mélangées ont toute leur place. Les Réunionnais quotidiennement, selon lui, « prennent des risques » dans cet espace où ils contestent plus ou moins consciemment les normes établies en prenant la parole. Les propos de Prudent, laissent entendre la continuité d'un phénomène diglossique, même si à aucun moment il ne nous en parle en ces termes. Les propos « prennent des risques » font croire à un danger qui guetterait le locuteur réunionnais dans sa prise de parole si celle –ci n'est pas conforme à la norme, n'est pas reconnue ou acceptée. Le ressenti diglossique couplé d'une production « de niveau inférieur, non conforme » au modèle de production attendu, persiste.

L'interlecte en langues étrangères est-elle le produit direct ou indirect d'une diglossie latente ? Prudent (2005 : 376) a raison d'avancer l'idée que les locuteurs ne savent pas s'ils doivent réagir comme des diglottes, des bilingues ou des gens dotés « d'une norme endogène ». Le débat est ouvert en cours d'anglais dans les écoles réunionnaises. Mais l'étude de notre terrain réunionnais met bien en évidence la pluralité des langues, une diversité culturelle

incontournable et qui participeraient à « la construction identitaire et citoyenne » (Coste, dans Prudent 2005 : 409) de nos apprenants.

Il y a lieu alors de s'interroger sur les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage à mettre en œuvre sans rebuter l'apprenant créole réunionnais et en favorisant « un curriculum plurilingue intégré [...], de ce fait développer une compétence plurilingue, avec le transfert des capacités » (Coste, dans Prudent, 2005 : 411). L'enseignant français doit impérativement accepter et intégrer cette différenciation au niveau des démarches pédagogiques dans le système pédagogique français, avoir une certaine souplesse dans un système français complémentaire et contextualisé et non réfractaire, statutaire et unique.

7-Bilinguisme-Multilinguisme-Plurilinguisme

7-1 Définition du bilinguisme

7-1-1 Qu'est-ce un bilingue ? La compétence bilingue ?

Généralement on considère que le bilingue est le locuteur d'au moins deux langues. Une conception populaire pas toujours partagée par les scientifiques, à part peut-être Bloomfield (1935 :56) avec « la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues ». A l'opposé, certains comme Macnamara (1967, dans Elmiger, 2000 : 57) « le bilingue doit posséder une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques », il entend par là la capacité à parler, lire, comprendre et écrire « pas nécessairement développée de manière équilibrée dans chaque langue ». Titone (1972), quant à lui, apporte une définition intermédiaire, avec le bilinguisme comme « la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue ».

Il est dit également que le bilingue aurait plus de facilité dans des épreuves scolaires d'ordre verbal, conceptuel et de raisonnement. (Hagège, 2005 :10) Le fait de pouvoir jongler entre deux langues facilement, attribue au locuteur « une souplesse cognitive », ou encore « une grande flexibilité cognitive » (Cook, 1997), « une plus grande capacité d'analyse [...] et une meilleure sensibilité communicative » (Lüdi, 1998), « un répertoire riche [...], des outils communicatifs et réflexifs riches » (Gajo, 2001 : 136), à savoir « des connaissances linguistiques, la maîtrise de la grammaire, du lexique et la phonologie des deux langues » (Simonin et Wharton, 2013 :75).

7-1-2 Perception de Coste, Moore et Zarate

Pour Coste, Moore et Zarate (2009 : 15), sur le plan sociolinguistique, est bilingue tout individu capable « de développer des capacités à communiquer dans plus d'une langue », et il n'est pas forcément question de maîtrise. Grosjean (1982), va encore plus loin dans la distinction, « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours ». Par conséquent, selon Coste, Moore et Zarate, « la compétence bilingue est une compétence ordinaire, dans le sens où elle caractérise un nombre important de locuteurs [...] de la vie courante, et ne se confond pas avec l'addition de deux langues maîtrisées ». Cette

richesse est liée à la double culture du bilingue également. Il ne faut pas oublier que « le bilingue [...] est un lieu de rencontre entre deux cultures » (Lüdi et Py, 2003 :63). Cette dualité est exprimée en termes de « biculturalisme » chez nos deux linguistes (2003 :63).

Tant d'éloges quant à la compétence langagière du bilingue, que nous ne pouvons douter des atouts incontestables chez ce type d'apprenant pour acquérir d'autres langues. Et si nous adoptons la définition du trio, Coste-Moore et Zarate, les Réunionnais seraient tous des bilingues. Alors qu'en est-il de l'enseignement bilingue sur le sol réunionnais ? Pourquoi des difficultés d'apprentissage-enseignement des langues étrangères et autres persistent ? Et le biculturalisme dans tout cela ? Un atout ? Un frein ? Ou est-ce la diglossie ? (Hamers et Blanc nous apportera un autre éclairage).

7-1-3 Perception de Lüdi et Py

Si tous reconnaissent les atouts de la compétence bilingue, nous ne pouvons nier les conditions de naissance différente de ce concept et sans doute les différents attributs qui lui sont associés. Lüdi et Py (2003) décrivent bien la difficulté que pourrait avoir l'émigré qui « quitte son pays d'origine pour être confronté à un nouveau système linguistique, une nouvelle manière de communiquer » ; alors que pouvons-nous imaginer du locuteur qui reste sur son île, et qui se retrouve confronté à un système linguistique différent à l'école et dans les médias ? Sans doute, qu'il aurait plus de facilité à acquérir cette nouvelle langue qui est également « sociétalisée » (celle des administrations et des médias) ? Ou l'inverse, sans migrer, il doit acquérir une nouvelle langue et une nouvelle culture que l'école, la société administrative lui « imposent ».

Certes, une perception qui peut varier d'un individu à un autre selon ses valeurs, et son environnement familial etc. Quoiqu'il en soit, la compétence bilingue ne peut être dissociée de la compétence biculturelle, voire pluriculturelle et pluri identitaire. Nous épousons l'idée que « la capacité d'interaction verbale ou non verbale en plusieurs langues permettent au sujet d'affirmer son identité ou ses identités de manière appropriée et évolutive dans les divers contextes socioculturels qui constituent son environnement » (Lüdi et Py, 2003 :69). Encore faudrait-il que l'école participe à ce bilinguisme et accompagne l'apprenant dans ce processus d'apprentissage bilingue voire plurilingue.

7-1-4 Perception de Hamers et Blanc

Hamers et Blanc (1983), quant à eux décrivent le bilinguisme comme un phénomène global, impliquant « un état de bilingualité et un bilinguisme de la situation de communication au niveau collectif » et l'associe au **statut de la langue**. Il s'agit pour eux d'un phénomène multidimensionnel, d'ordre psychologique, psycholinguistique, socioculturel, sociolinguistique, sociologique et linguistique, qui doit être appréhendé comme tel.

Nous adoptons ce **caractère multidimensionnel** dans notre travail, tout comme le **statut** des langues en présence, pour expliquer les phénomènes de langues, et le type de bilinguisme qui suit pour la situation réunionnaise.

Lorsque **les deux langues sont parlées par une partie de la population**, mais en usage **plus ou moins complémentaire** dans la communauté, et que chaque langue est **réservée à des domaines, des fonctions** etc. et que **l'une** est considérée comme ayant un **statut supérieur** à l'autre, on se retrouve dans **un bilinguisme diglossique**. (Ce qui est le cas du Réunionnais qui évolue dans une diglossie⁴⁸ et s'exprime en créole, et en français, deux langues à usage plus ou moins complémentaire selon son profil - Nous optons, conjointement pour les caractéristiques avancées par le trio Coste/Moore Zarate en plus, pour parler de bilinguisme sans la maîtrise des langues.)

D'autres formes de bilinguisme sont décrites par Hamers et Blanc, à savoir le bilinguisme personnel ou individuel lié à la bilingualité⁴⁹ du sujet. (Voir infra)

7-1-5 Perception de Forlot

Selon Forlot (2009 : 167), « Les élèves des écoles bilingues [...] estiment que toute expérience antérieure avec d'autres langues aide l'apprenant à maîtriser la grammaire et le vocabulaire d'une nouvelle langue ». Et il continue dans cet élan avec « différentes recherches (qui) ont montré l'influence positive de l'appropriation d'une L2 lors de l'appropriation d'une L3, surtout dans le cadre de l'éducation bilingue. » (Forlot, 2009 :169). Nous nous permettons

⁴⁸ Selon Fishman (1967), diglossie se rapporte à l'usage complémentaire institutionnalisé de deux langues distinctes dans une communauté donnée

⁴⁹ Etat psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers.

cependant de garder une certaine réserve quant à la transposition systématique de ce constat dans la situation de communication réunionnaise.

7-1- 6 Les différentes formes de bilinguisme selon Hamers et Blanc

Hamers et Blanc (1983 : 446-447) distinguent 12 formes de bilinguisme. Nous décidons de les énumérer tous, pour bien montrer la complexité d'une définition précise du bilinguisme, notamment celui de La Réunion ; ce qui explique par ailleurs les vastes opinions, voire divergentes des différents spécialistes linguistes sur la question. Il est fort possible non pas d'envisager 1 type de bilinguisme mais peut-être bien plusieurs chez le Réunionnais.

La dimension psychologique et cognitive de la bilinguisme chez Hamers et Blanc (1983 : 446-447) est répertoriée de la façon suivante :

- **La bilinguisme d'enfance** : état de bilinguisme atteint durant l'enfance, soit acquisition d'une seconde langue avant 10-12 ans
- **La bilinguisme d'adolescence** : état de bilinguisme atteint après l'enfance mais avant l'âge adulte, soit acquisition d'une compétence en seconde langue entre 10-12 ans et 16-18 ans
- **La bilinguisme de l'âge adulte** : état de bilinguisme atteint après l'adolescence
- **La bilinguisme précoce/infantile** : état de bilinguisme atteint durant la petite enfance, soit acquisition d'une compétence en deux langues avant l'âge 5-6 ans
- **La bilinguisme précoce simultanée** : bilinguisme infantile dans laquelle les deux langues sont acquises simultanément dès le début de l'acquisition du langage ; implique le développement de deux langues maternelles L_A et L_B sans qu'il y ait une dominance marquée d'une langue sur l'autre.
- **La bilinguisme précoce consécutive** : bilinguisme infantile dans laquelle la seconde langue L_2 est acquise avant l'âge de 5-6 ans mais après la période d'acquisition de la langue maternelle, soit après 3-4 ans
- **La bilinguisme additive** : état de bilinguisme dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif ; cet état se retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'environnement socioculturel de l'enfant.
- **La bilinguisme soustractive** : état de bilinguisme dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle et qui entraîne des

désavantages sur le plan du développement cognitif ; cet état se retrouve lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse.

- **La bilinguisme équilibrée** : état de bilinguisme dans lequel une compétence équivalente est atteinte dans les deux langues, quel que soit le niveau de compétence linguistique de l'individu
- **La bilinguisme dominante** : état de bilinguisme dans lequel la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre langue, soit $L_1 > L_2$, dans quel cas la langue maternelle est la langue dominante, soit $L_2 < L_1$, dans quel cas la compétence en seconde langue a dépassé la compétence en langue maternelle.
- **La bilinguisme composée** : état de bilinguisme qui réfère à la représentation de la réalité et à l'organisation de l'information chez le bilingue ; dans une bilinguisme composée, le bilingue possède **deux équivalents de traduction des deux codes** qui correspondent à une seule unité sémantique. Ce type de bilinguisme est généralement lié à un **contexte d'acquisition commun aux deux langues**
- La bilinguisme coordonnée : état de bilinguisme qui réfère à une organisation cognitive dans laquelle deux équivalents de traduction dans les deux codes correspondent chacun à une unité sémantique distincte ; ce type de bilinguisme est généralement lié au fait que les deux langues ont été apprises dans des contextes différents.

CONCLUSION

Nous avons ainsi des définitions variées du « bilinguisme » correspondant non seulement aux compétences langagières de l'individu mais également des définitions prenant en compte la dimension dichotomique du « statut » de la langue. Des paramètres à ne pas négliger pour parler de la situation linguistique réunionnaise qui a toute son importance pour appréhender au mieux la situation scolaire, avec des profils d'apprenants variés dont l'enquête de biographicité en témoigne et des comportements sociaux à l'égard de la L1/L2 ou LA/LB divergents. Pratiquement tous les types de bilinguisme (en gras) se retrouvent dans les écoles réunionnaises, avec des émigrés en plus des Réunionnais dans une communauté plurilingue. Mais deux semblent se dégager davantage, la bilinguisme équilibrée que l'académie de La Réunion vise à atteindre à travers son PSA⁵⁰, qu'on qualifie « de bilinguisme équilibré

⁵⁰ Plan stratégique académique de 2021-2025

extraordinaire » dans ce travail en faisant allusion à Coste, Moore et Zarate et la bilinguïté dominante que la plupart des élèves pratique, avec le français comme langue dominante, et certains ayant des soucis de littératie qui perdurent tout au long de leur scolarité ne peuvent que subir, nous semblent-ils les conséquences d'une bilinguïté soustractive. Il est difficile d'arriver à un consensus sur les termes employés, tant les profils des Réunionnais sont divers.

Acquérir une autre langue, c'est aussi s'intégrer à une autre culture, s'identifier à un autre groupe. Certains restent fermés et l'acceptent mal, car dès les premières années de leur scolarisation, l'école n'a pas su prendre en compte ces différences culturelles, et les compétences restent fragiles, voire insuffisantes en langue française. Et pour revenir à notre sujet, apprendre une langue étrangère est pour eux un fardeau de plus.

7-2 Définition du multilinguïsm

Pour Hagège, le multilinguïsm s'explique en termes de « connaissance multiple de langues chez un même individu » (2005 :11) Et par extension, « la connaissance réduite à deux langues uniquement serait le bilinguïsm », partie intégrante du multilinguïsm. Cette définition n'a pas notre adhésion, par manque de clarté. Nous nous pencherons plutôt du côté de Hamers et Blanc (1983).

En d'autres termes, Hamers et Blanc (1983 :455) arguent que le multilinguïsm se réfère à « l'état d'une société ou d'un individu où plusieurs langues sont en contact ; on parle de biinguïsm, trilinguïsm etc. »

Le multilinguïsm s'explique davantage en comparaison avec le plurilinguïsm qui suit. Nous retenons que **le multilinguïsm est la coexistence de plusieurs langues dans un même groupe** ou au sein d'un **même territoire**.

Les exemples souvent cités dans les croyances populaires, sont le Canada où l'on parle à la fois français et anglais ou la Belgique avec le français, l'allemand et le néerlandais.

7-3 Définition du plurilinguisme

Le Conseil de l'Europe définit le plurilinguisme comme la capacité à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue, et le pose comme « principe et valeur des politiques linguistiques éducatives », une composante essentielle des comportements démocratiques. (cf CARAP kit de formation, 2014 : 9 et le Guide Beacco).

Dans ce même objectif, le volume complémentaire du CECR (Cadre Européen Commun de Référence), traduit par Breton G. et Tagliante C. (2018 : 23) souligne le droit pour tous à une éducation de qualité en reconnaissant la diversification linguistique et l'évolution des programmes dans une Europe plurilingue. Mais là où le CER montre des faiblesses, c'est l'absence d'éléments à propos « du caractère pluriel de la compétence langagière » (Candelier et De Pietro dans Blanchet et Chardenet, 2014 :313). Et le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues) semble venir à la rescousse, selon ces auteurs ; il reconnaît la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) comme étant indépendante d'une langue en particulier, à caractère composite et hétérogène, et ne relevant point « de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière » (Blanchet et Chardenet, 2014 :313), mais bien d'une compétence se « développant avec et au travers de plusieurs langues de l'Union », « une compétence à communiquer langagièrement et à interagir, culturellement possédée par un **locuteur** qui maîtrise **à des degrés divers, plusieurs langues** et a, à des degrés divers **l'expérience de plusieurs cultures** » (Castellotti et Moore, dans Blanchet et Chardenet, 2014 :293 - 294).

Selon Hagège, le plurilinguisme désigne « la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné ». (2005 :11) Chose courante, de nos jours, au XXI^e siècle. En effet, « Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un environnement multilingue », affirment Lüdi et Py (2003 : 1). Pour eux, « le plurilinguisme n'est pas une exception [...] il représente une possibilité de normalité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine ». Ce qui laisse entendre que le propos de notre recherche dans le milieu plurilingue, même s'il est question ici de l'île de La Réunion avec ses particularités linguistiques, aborde un concept national voire international, mondial et est récurrent dans nos années 2020. Certes les phénomènes qui en découlent tels les contacts de langue, les relations entre les divers apprenants dans notre situation de communication, les

effets d'une vieille diglossie latente, voire plus récemment l'interlecte sont spécifiques, mais le plurilinguisme, le multilinguisme sont bien des phénomènes omniprésents partout dans le monde.

Py et Lüdi (2005 :5) distinguent trois formes de plurilinguisme : **territorial, individuel et institutionnel**, toutes trois existantes sous une forme composite sur l'île de La Réunion. Le plurilinguisme territorial reconnaît **l'usage de 2 ou plusieurs langues sur un seul territoire**, le plurilinguisme individuel met en avant **l'individu qui maîtrise deux ou plusieurs langues** et enfin l'institutionnel où toute administration offre des services dans deux ou plusieurs langues, telle la mairie. Dans ce travail, nous retenons le terme « plurilingue » pour l'apprenant réunionnais qui s'exprime dans deux ou plusieurs langues (nos sujets peuvent en effet s'exprimer par exemple en créole réunionnais, en français et en shimaoré ou gujarati ou hindi ou mandarin ou malgache ou créole mauricien etc.).

En résumé, le plurilinguisme serait « la compétence des locuteurs, capables d'employer plus d'une langue » et le multilinguisme « la présence des langues sur un territoire donné » (Beacco et Byram, 2007 :10).

7-4 Une réalité linguistique réunionnaise complexe au-delà des concepts décrits

Les situations langagières sont socio linguistiquement et politiquement diversifiées. Mais la réalité linguistique de La Réunion n'est pas aussi évidente, de par cette complexité à l'associer purement et simplement à un concept linguistique donné.

Les frontières entre les différents concepts cités supra ne sont pas si nettes, et chacun d'entre eux ne s'oppose pas non plus de façon catégorique dans une situation linguistique. Les rapports entre ces différentes notions sont assez complexes, car les groupes afférents peuvent cohabiter ensemble sur un même territoire, et la notion qui caractériserait le groupe peut être différente de la notion associée à l'individu qui composerait ce même groupe.

Py et Gajo (dans Simonin et Wharton, 2013 :71-72) tentent d'expliquer cette situation en commençant par distinguer trois pôles, l'individuel, le collectif et l'institutionnel, ce qui fait écho aux travaux précédents de Py menés avec Lüdi (2005). Au niveau individuel, le plurilinguisme serait associé au « répertoire plurilingue » et à « l'appropriation des langues »

chez l'individu dans l'affirmation « d'une identité plurielle ». Au niveau collectif, le plurilinguisme serait associé à plusieurs langues et/ou variétés au sein d'un groupe. Parmi les individus composant le groupe, peuvent alors coexister plusieurs cas : « plurilinguisme social et monolinguisme individuel, plurilinguisme social et plurilinguisme individuel, monolinguisme social et plurilinguisme individuel, monolinguisme social et monolinguisme individuel. »

Les représentations sociales des langues chez les individus, dans une société linguistique, voire dans le monde vont être déterminantes dans la mise en place d'un modèle particulier de réalité linguistique. Le répertoire linguistique des locuteurs ou des apprenants sur l'île de La Réunion, avec un héritage multiculturel issu de la colonisation etc. semble être à l'évidence plurilingue.

L'expérience langagière de la population réunionnaise relevant davantage d'une sociolinguistique de contact, avec l'usage majoritaire d'une langue régionale créole, minorisée nous plonge dans un système linguistique plurilingue et mélangé, reconnu de nos jours et loin des sentiers balisés normés des pratiques discursives françaises majoritaires.

Cependant à l'instar des travaux de Lüdi et Py, cités par Castellotti et Moore (Blanchet, 2014 : 296), les usages contextualisés des migrants suisses reflètent ceux des Réunionnais, avec « des locuteurs en situation de contact qui bricolent des nouvelles formes inter linguistiques » comme montrent les exemples relevés⁵¹ par Lebon-Eyquem (2008) et qui affirme que « les Réunionnais ne s'expriment pas uniquement en français ou en créole mais plutôt dans une très large gamme de variations qui comprend des formes intermédiaires » (2008 : 154) ; les Réunionnais ne peuvent pas non plus tous écrire la langue qu'ils parlent, et sont également des bilingues à profil particulier « [...] bilinguals are rarely fluent in their languages [...] others can only read or write one of the languages they speak » (Grosjean, 1982, rapporté par Castellotti et Moore, 2008 :296). Des bilingues devenus aujourd'hui dans ce contexte d'échanges mondiaux, des plurilingues proprement dits avec une Compétence plurilingue

⁵¹ « Inquiète pas, moin l'a mette retardateur » (= en français « Ne t'inquiète pas j'ai programmé le retardateur ») , « Moin pour gard'la santé, mi fait confiance mon pharmacien » (= en français : « Moi pour garder la santé, je fais confiance à mon pharmacien »), « Le Roi Ti'Bonbons » (= en français « Le roi/le champion des snacks » /salés et sucrés) etc.

pluriculturelle (CPP) propre à eux, une performance propre à chaque locuteur. Nous tenons à insister sur ce profil de « bilingue particulier », au sens où si la définition de Coste, Moore et Zarate prévaut, il serait plus judicieux de recourir aux termes de « bilinguisme réunionnais extraordinaire en présence de diglossie » comme argués ci-dessous.

Dans la version révisée de la « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore et Zarate, 2009), cet aspect individuel du plurilinguisme est également mis en avant, « le plurilinguisme se construit au fil de l’histoire des individus [...] », au fil de leurs rencontres et de leurs besoins de communication avec l’autre qui « ne partage pas les mêmes codes linguistiques » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 15).

7-4-1 La réunion des particularités et un véritable laboratoire linguistique à La Réunion

La Réunion, terre de colonisation, de migrations diverses, de cultures et de langues différentes, où plurilinguisme et pluriculturalité se fondent dans l’insularité exotique au gré des vagues d’un tourisme accru dans l’océan Indien devient un véritable laboratoire linguistique en termes de recherches de langues de contact, d’enseignement-apprentissage où la langue majoritairement parlée n’est pas celle de l’école. D’origine, le locuteur réunionnais baigne dans un bilinguisme constant (vécu de façon positive ou non, selon sa gestion de la diglossie) entre le créole et le français, tantôt dans un panache ou mélange de langues ou de codes surfant vers un tsunami de plurilinguisme.

7-4-1-1 Le bilinguisme réunionnais

Les concepts d’antan de Hamers et Blanc (1983 :115) semblent évoquer parfaitement la situation réunionnaise, encore aujourd’hui. En effet, tout n’est pas si évident. Si la notion de diglossie de Ferguson (1959) décrivant « une société dans laquelle deux variétés d’une même langue employées dans des domaines de fonctions complémentaires, l’une de ces variétés étant généralement de statut socialement supérieur à l’autre » ne peut être appliquée catégoriquement à notre société réunionnaise, la diglossie étendue par Fishman (voir supra) est celle que nous

adoptons, et appliquons à la société linguistique réunionnaise ; ces traces perdurent à des degrés divers chez nos locuteurs réunionnais.

Hamers et Blanc (1983 :115) parlaient déjà, il y a deux décennies de cela, de l'effet « boule de neige » de la valeur dépréciative attribuée à une langue maternelle et de la même valeur associée aux « aspects fonctionnels et formels » de la L1. Et par conséquent « la compétence conceptuelle » associée à la langue maternelle, n'atteignant pas son apogée, voire ne se développant pratiquement pas, l'apprenant va la substituer à celle de la langue seconde.

Or ces auteurs expliquent que si cette compétence n'est pas suffisamment développée non plus en langue seconde, le locuteur pourrait être amené à dévaloriser cette dernière. « La valorisation des deux langues [...] nous paraît un élément central d'un modèle de développement bilingue » (Hamers et Blanc, 1983 :116). Dans cette vision du bilinguisme, il faut veiller à ne pas exclure l'idée de « non-maîtrise de deux langues » (Coste-Moore-Zarate, 2009)

Sur le plan pédagogique, une éducation bilingue semblerait donc être dépendante du statut des langues et passerait par une valorisation des deux langues par le milieu de l'enfant. Selon Hamers et Blanc (1983), lorsque la langue du foyer de l'enfant est la langue dominante dans la société, donc valorisée par la communauté, le moyen de promouvoir une bilinguisme équilibrée et additive est de commencer l'enseignement dans la langue seconde ; et lorsque la langue du foyer diffère de celle de l'école, est dominée et dévalorisée par la société, et par le groupe dominant, et par ceux qui la parlent et si les enfants sont socialement et culturellement défavorisés, il est préférable de commencer l'éducation des élèves dans leur première langue, et le plutôt possible introduire la langue de l'école dans l'enseignement tout en valorisant la L1..

Aujourd'hui les enfants de catégorie socio-professionnelle défavorisée, où « la langue et la culture » d'origine, jouent un rôle fondamental dans « les processus d'apprentissage et de développement ». (Hamers et Blanc, 1983 :117) sont les plus touchés par cet enseignement inadapté. Rappelons que les résultats des tests de positionnement à l'entrée en seconde, 2020, pour les DROM montrent une maîtrise fragile, voire insuffisante en langue française, pour lire et comprendre un support écrit.

Pratiquement aucun élève rentrant en seconde, dans l'exemple (de classe hétérogène) choisi au hasard, n'a une « très bonne maîtrise » des compétences attendues en langue française, globalement 50% les maîtrisent de façon satisfaisante, et 50% manifestent une maîtrise fragile

ou insuffisante. Notons tout de même qu'aucun élève n'a un degré de performance identique dans toutes les compétences confondues. Des divergences sont à noter entre la bonne maîtrise de la compréhension orale en français alors que la compréhension écrite reste insuffisante. Et les performances demeurent fragiles en majorité pour la maîtrise des sous domaines de compétences, notamment pour la compréhension du fonctionnement de la langue, l'analyse syntaxique et le fonctionnement du verbe. La problématique des élèves allophones, ou français langue seconde n'est pas prise en considération pour ces tests à La Réunion à l'entrée de seconde. (Le CASNAV⁵² n'intervient plus à ce niveau, c'est le psyEN⁵³ du lycée éventuellement ou s'il y en a les enseignants de l'UPE2A⁵⁴ qui détectent les gros besoins). Pourtant les tests conçus pour ce type de public existent bien pour les Québécois, par exemple les TCFQ (Test de connaissance du français pour le Québec) ou le TEFAQ (Test d'évaluation du français adapté pour le Québec). Or il s'agit bien d'évaluer la capacité de l'élève à suivre un cours donné en langue française dans toutes les disciplines et à réussir.

Quelques informations s'imposent sur ces tests de positionnement à l'entrée de seconde, à La Réunion. L'élève du second degré (classe de seconde) est évalué dans 2 champs disciplinaires : le français et les mathématiques. Nous ne nous intéressons qu'au premier. En effet, le français est évalué en Compréhension Orale (CO), en Compréhension Écrite (CE) et en compréhension du fonctionnement de la langue (déjà le terme fait peur) - on demande à l'élève de seconde de réfléchir au fonctionnement de la langue, de mobiliser ses connaissances syntaxiques en français. L'approche structuraliste de la langue est évaluée alors que la langue à des fins communicatives est occultée. 4 degrés de maîtrise sont associés aux acquis de l'élève afin de le positionner : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise.

Tout dans le système éducatif français contribue à évaluer, positionner l'apprenant. Pourtant les besoins ne sont pas satisfaits pendant le temps de la scolarité. Les fondamentaux (français et mathématiques) - socle sur lequel il est dit que l'avenir de l'apprenant va se construire, « chaque élève de seconde passe un test numérique en français et en maths pour des études supérieures ou son insertion professionnelle » (Test de positionnement, début de seconde, rentrée 2020 :5), ne sont pas traités, du moins les résultats. Que propose-t-on à ceux qui à l'issue des tests sont catalogués dans « maîtrise fragile ou insuffisante ? »

⁵² Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants du voyage

⁵³ Psychologue de l'éducation nationale chargée également de l'orientation

⁵⁴ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Les objectifs du test de positionnement (rentrée de septembre 2020) dans les deux champs disciplinaires sont honorables en termes de perspectives/ un diagnostic des compétences de l'élève pour mieux l'accompagner (accompagnement personnalisé). Notons que le test est « majoritairement adaptatif, en fonction de leurs résultats aux exercices d'orientation », les élèves sont dirigés vers des exercices adaptés.

La finalité de ces tests étant d'accompagner le pilotage pédagogique des établissements et d'enrichir les outils de pilotage académique, c'est là que nous nous disons que la superposition des résultats à ceux de l'hexagone et l'accent mis sur le profil linguistique des élèves réunionnais en majorité, est nécessaire afin de mettre en avant les réels besoins académiques, et afin d'avoir des outils répondant aux réels besoins de nos apprenants.

Seules les rares heures d'AP peuvent éventuellement être consacrées aux profils particuliers dont les difficultés ont été détectées. Mais là encore au bon vouloir de l'enseignant. A la question des retombées effectives des tests d'entrée de seconde, sur l'académie ou sur leur enseignement, quelques enseignants regrettent le manque de formation à visée pédagogique adaptée au terrain local ; certains se taisent et se complaisent dans le système, avec un enseignement inadapté et de convenance.

Les particularités langagières des apprenants réunionnais ne sont donc pas prises en compte, encore moins l'exploitation des résultats du test élaboré initialement pour des francophones L1, qui auraient pu servir de base à mettre en place des stratégies d'apprentissages complémentaires à notre public spécifique, dont certains ont le français comme L2. (Voir doc. 14 et doc. 15 - Quelques tests de seconde en Annexe)

Le rapport de Bianco (2016) confirme le lien entre la psychologie cognitive et la psychologie de l'éducation au niveau des apprentissages, et accorde « une place privilégiée à la modalité orale [...] et un enseignement précoce, en sensibilisant les enfants aux propriétés du langage formel et en favorisant sa maîtrise » pour améliorer les compétences en lecture. Mais alors, qu'en est-il de la rupture entre la langue de l'enfant, de la maison, de la famille, si elle est différente de celle de l'école ? Comment accorder une place dominante à l'oral, alors que la langue de l'enfant n'est pas celle pratiquée à l'oral en classe ?

Tout concourt à ne pas dissocier les compétences langagières et la biographicité de l'apprenant (à savoir le volet psychosocioculturel et linguistique), mais part du principe que la

L₁ est bien le français. Le rapport Bianco, ne fait pas référence au plurilinguisme, aux difficultés de lecture des élèves ultramarins, parlant majoritairement une autre langue que le français.

D'un autre côté, le rapport de l'Inspection Générale de 2020, sur *l'évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme* invite à « dépasser les enjeux culturels et politiques » (2020 :10) et à « favoriser un plurilinguisme équilibré », entendons par là une « bilingualité équilibrée » avec des compétences langagières équivalentes atteintes dans les deux langues, indépendamment du niveau de compétence linguistique de l'individu.

Ce qui nous interpelle, pour La Réunion, c'est le taux d'illettrisme élevé qui présage d'un défaut de la mise en œuvre des divers dispositifs et/ou de leur continuité dans le second degré. Certes, l'académie de La Réunion met en œuvre le dispositif « Fluence ⁵⁵ ». Parmi l'affluence des définitions, nous retenons la suivante : "C'est une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension », (Wolf et Katzir-Cohen, 2001).

« La Fluence⁵⁶ » a pour but d'améliorer la fluidité de la lecture au collège, avec la méthode TACIT (Testing Adaptatif de la Compréhension Implicite des Textes) et vise en particulier « les enfants des milieux modestes dans les classes où l'homogénéité sociale est forte », précise le site Canopé (2021-2022).

Selon le Bulletin Officiel du 30 juillet (2020 :15), Cycle 3, « A l'issue du cycle 3, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation », c'est ce que vise un enseignement de la fluence, « [...] former l'élève lecteur ».

⁵⁵ Selon le professeur Roland Goigoux, (cahiers pédagogiques du 15 février 2022), « Bien que plusieurs définitions de la fluence existent dans la littérature scientifique internationale, un consensus s'est dégagé depuis une vingtaine d'années pour affirmer que celle-ci est le produit de trois éléments indissociables^[8] : 1° la précision de la lecture (l'exactitude de l'identification des mots), 2° sa vitesse (révélatrice du degré d'automatisation) et 3° la prosodie (mode d'expression approprié à la transmission du sens). Les chercheurs en sciences cognitives et en sciences de l'éducation considèrent que l'automatisme contribue à la compréhension. »

⁵⁶ Le test de fluence évalue le nombre de mots d'un texte qu'un élève parvient à lire en une minute. Le score de fluence est appelé MCLM, Mots Correctement Lus par Minute.

Les résultats de 2020 au test de Fluence, à La Réunion (voir doc annexe) montrent que 35.79% des élèves des 41 collèges (sur 77 à l'époque) atteignent un score supérieur à 120 mots par minute et un score moyen de 112. Les attendus sont de 120 mots/ minute en fin de CM2 sur le plan national.

Le projet académique Réunion semble prendre certes en considération cet axe dans le premier degré (primaire) et au collège, mais malheureusement une rupture s'opère au niveau du lycée, qui se retrouve sans dispositif particulier, à part quelques actions propres à chaque établissement tournées autour de la lecture dans le projet d'établissement et les heures d'Accompagnement Personnalisé allouées à cet effet, c'est-à-dire « la prise en compte des difficultés des élèves ». Le travail de compréhension et d'interprétation mérite une attention particulière et une continuité au lycée, nous semble-t-il, surtout pour des apprenants alphabétisés dans une langue autre que la leur ou évoluant dans un environnement linguistique plurilingue, à dominante créolophone.

Ce qui amène une question centrale, le dispositif est-il bien adapté aux profils de nos apprenants réunionnais ? La dimension interculturelle, et pluriculturelle sont-elles imbriquées dans ce dispositif ?

Cette dimension interculturelle et sociale que bon nombre de chercheurs évoquent (Robinson 2012 : 41, pour la société de Madagascar), est également pertinente pour la compétence bilingue des Réunionnais et complète la définition de Coste-Moore-Zarate portée au conseil de l'Europe (2009). L'appartenance sociale et l'environnement sociolinguistique seraient en effet des éléments déterminants dans la compétence bilingue. Tout comme à Madagascar, ou dans d'autres îles, il existe des variantes au niveau de la ou des langues en usage. Pour La Réunion, il n'est pas question de dialectes ou uniquement du français, mais « la problématique du bilinguisme à travers les usages populaires » est comparable. Les variations du créole et/ou du français, les mélanges, le degré de diglossie, selon les groupes de populations des zones géographiques de l'île, du littoral aux hauts de l'île ou encore en passant par les cirques (au centre de l'île) font que les pratiques linguistiques, leurs dimensions interculturelles sont différentes.

La compétence bilingue de Coste, Moore et Zarate (2009) devient bien utopique, car s'il n'est pas question de « maîtrise de deux langues » soit, elle n'est pas une compétence ordinaire non plus, mais bien extraordinaire, dans le sens où le nombre important de locuteurs réunionnais ne vit pas « le recours aux deux langues » dans la vie courante comme quelque chose de banale, mais subit la diglossie qui l'accompagne, au point de parler plutôt de « bilinguisme soustractif », avec l'exclusion sociale qui l'accompagne. Lambert (1974 et 1977), explique bien cette absence de recours aux deux langues sans heurt, caractérisée par la cohabitation conflictuelle entre la langue maternelle créole réunionnaise et la langue de prestige française. « Les deux langues en présence n'ont pas le même statut et bien souvent l'apprenant

rejette sa langue et sa culture maternelles au profit de la langue de haut prestige » (Vingadessin, 1998 : 25). « Le degré de prestige accordé [...] au français et au créole est inégal » (Watbled, 2020 :2). Cette attitude est toujours valide et confirmée lors des enquêtes auprès des élèves.

En résumé, le bilinguisme réunionnais a de fortes chances de se poursuivre dans une voie qui ne permet pas d'assurer un plurilinguisme équilibré en faveur des apprentissages scolaires, en particulier en langues, et notamment en langues vivantes étrangères. Atteindre des compétences équivalentes dans les deux langues (créole et français) présuppose une acceptation sociale et scolaire (qui dit scolaire, c'est le corps enseignant qui est visé, pas l'académie qui œuvre déjà dans ce sens) à part entière de la L₁, et même si le chemin parcouru dans cette optique est entamé et bien avancé, il est encore long avant d'être complètement achevé.

Les pôles « langue et culture, environnement » sont aussi importants, dans le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle visée. « Les langues jouent un rôle de pivot, d'appui et de référence » (Castellotti et Moore, dans Blanchet et Chardenet, 2014 : 297), comme nous l'avons pu souligner. Un plurilinguisme réussi serait d'abord un bilinguisme réussi, avec un locuteur prêt à acquérir d'autre(s) langue(s). « Les langues [...] se construisent historiquement et socialement » (Forlot, 2009 : 228).

7-4-1-2 Le numérique au service du plurilinguisme réunionnais

De ce tsunami plurilingue, naît parfois le chaos linguistique à l'école, lorsque les jeunes locuteurs ne sont pas armés pour gérer l'hétérogénéité linguistique qu'ils doivent maîtriser, et croulent sous le poids de la langue institutionnelle qui se fait rare dans leur environnement familial. L'école n'apprend pas à mobiliser les connaissances linguistiques de la case pour élargir ce savoir mais « impose » bien des connaissances qui peinent parfois à « pénétrer » le cerveau de certains élèves qui se sentent encore exclus de nos jours, au XXI^e siècle, dans une langue quand bien même médiatisée et largement comprise ne l'est pas de tous ; et n'ayons pas la langue de bois, cela demeure, même si les institutions et les politiques minimisent la situation au vu certes d'un grand nombre de scolarisés et de réussites scolaires sur l'île. Ce n'est pas parce que ces « laissés pour compte » sont moindres que nous devons les ignorer.

A ceux-là s'ajoutent aujourd'hui les « déconnectés », les exclus des nouvelles technologies. Même si l'école tend vers la maîtrise des nouvelles technologies, ce savoir et

savoir-faire est tout récent, et peine à faire l'unanimité parmi les lycéens. Et il n'est pas rare de voir encore des générations d'enseignants qui manquent de savoir et de savoir-faire dans ce domaine, alors qu'il leur est demandé de former les jeunes dans ce milieu.

Alors que nous bataillons pour un enseignement contextualisé, un plurilinguisme reconnu et un système éducatif non uniforme et non calqué sur celui d'une France républicaine à sens unique, un autre tournant vers le volet de la maîtrise des TICE et de l'enseignement à distance, accéléré par la pandémie du COVID 19 nous guette. Nous commençons à peine à s'ouvrir sur les langues de contact, sur l'école française plurielle et sur la richesse des langues et des cultures de l'autre dans un même environnement, que nous voilà pris dans le tourment de la nouvelle ère de l'école à distance, du télétravail etc. Si l'université avait déjà fait son entrée avec les Moocs (massive online open courses), le Moodle, les cours interactifs à distance, les posts de devoirs en ligne etc., le secondaire est à la traîne. Si le corps enseignant s'y attèle activement, avec une pratique et une maîtrise à des degrés variables d'un professeur à un autre, depuis le confinement dû à la pandémie du COVID 19, fin mars 2020, les élèves également manquent de pratique et le processus en marche est loin d'atteindre une efficacité et une efficacité absolues dans le département de La Réunion. Le déficit de compétences numériques au service de la didactique et de la pédagogie et le manque d'intérêt des élèves à associer les outils numériques à l'enseignement est flagrant.

Depuis 4 ans, le PIX remplace la certification des compétences numériques, à savoir le B2i du secondaire ou encore le C2i de l'université. L'accès en ligne à une plateforme, de chez soi ou à l'école permet aux utilisateurs d'évaluer et d'améliorer leurs compétences numériques.

Le Lycée du Nord-Est, terrain principal de nos investigations affichent un taux de réussite de 88 % au PIX au cours de l'année scolaire 2020-2021, ce qui présuppose que les élèves ont une bonne maîtrise des outils numériques. Aucune préparation spécifique n'est consacrée à cette activité. Au cours de l'année scolaire 2021/2022, les rares heures allouées aux classes de terminale, à l'entraînement au numérique étaient d'environ 2 à 3 heures sur l'année scolaire, pendant les heures dédiées à l'orientation par quinzaine, par les professeurs principaux. En résumé, cette certification PIX permet de jauger les compétences existantes chez les élèves et ne visent pas réellement à les élargir. On pourrait croire que le numérique à visée pédagogique serait aisé à appliquer, et à la portée de tous. Un exemple banal qui dénote les capacités insuffisantes en matière numérique ou nouvelles technologies : les élèves manient tous un téléphone android ou iphone, mais ne maîtrisent pas l'ensemble des applications. Il n'est pas rare de trouver des élèves, ou étudiants de BTS qui changent de téléphone, une fois que la

mémoire de celle-ci est saturée avec des photos ou vidéos. Contrairement à ce que nous pourrions croire, le transfert de données ne leur est pas chose familière. Tous ne sont pas capables d'utiliser toutes les applications d'un mobile. Le manque de familiarité avec les nouvelles technologies à des fins pédagogiques au sein de l'école est aussi important, l'absence de maîtrise des logiciels du pack office a été mise en évidence... La pandémie a permis de mettre en avant ce manque de compétences dans les bases de l'outil informatique ; avec l'accroissement de l'enseignement à distance, l'envoi de fichiers pdf, ou word etc. s'est accru. Et cela a mis en évidence la pauvreté des pratiques jugées bien au-delà des réelles compétences. L'idée d'associer le numérique à des fins pédagogiques a encore bien des années avant de devenir florissante, optimale et bénéfique pour les apprenants, quel que soit le savoir véhiculé.

Un enseignement décloisonné des outils numériques, associé aux diverses disciplines doit être véhiculé depuis le collège et non pas comme un enseignement à part. L'outil numérique doit être un support nécessaire à l'enseignement des langues française ou étrangère, aussi bien qu'à l'enseignement des mathématiques, de la physique, des sciences de la vie et de la terre, de la géographie etc. et participer à la réussite de tous, avec l'avantage de répondre de façon individualisée aux besoins des apprenants. Sa plus-value est confirmée par le dispositif « Fluence / Tacit » mis en place pour améliorer la lecture chez les jeunes.

CONCLUSION

Si nous clôturons avec le numérique, ce chapitre essentiellement consacré au bilinguisme, plurilinguisme, c'est pour montrer qu'il n'y a pas de frontière entre toutes les disciplines et que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère participe de ce décloisonnement, de cette interdisciplinarité ; il est à admettre une plus grande souplesse, une compatibilité entre les différents concepts et notions. Le contact des langues s'inscrit non pas dans **une** épistémologie mais dans **plusieurs**.

« Nous pouvons prédire qu'un plus grand pluralisme méthodologique se développera dans l'étude du contact des langues. [...] Le chercheur qui veut étudier le contact des langues, que ce soit au niveau de l'individu ou de la communauté ne peut en ignorer les multiples facettes, ni la dynamique des interactions continues entre société et individu » (Blanc et Hamers, 1983 : 406).

Seconde partie

TERRAIN DE RECHERCHES

8-Les nouvelles modalités d'évaluation en Langues Vivantes étrangères pour 2022

8-1 Remarques générales sur l'évaluation au Lycée d'enseignement général et technologique

Au cours de ces deux dernières années, beaucoup de changements sont survenus au niveau des modalités d'examen du baccalauréat en langues vivantes étrangères, en ce qui nous concerne plus directement en langue anglaise. Depuis plus de 15 ans, les grands principes d'évaluation sont restés les mêmes. Conformément au code de l'éducation, l'évaluation se porte toujours sur les compétences du candidat dans les 4 activités langagières : pour ce qui est de l'oral, d'un côté l'expression orale en continu et les interactions sont évaluées en même temps et de l'autre la compréhension orale d'un support en anglais. Au niveau des compétences écrites, nous évaluons la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. L'évaluation des compétences est adossée aux critères d'évaluation cités dans le CECRL (cadre européen commun de référence en langue) et se mesure en niveaux selon les cycles et les classes. En résumé, le niveau A, se réfère à la découverte de la langue et de la culture étrangère, le niveau B annonce un degré avancé de la langue et le niveau C vers le stade de maîtrise ; tous se déclinent en plusieurs degrés de maîtrise 1 et 2. Les critères du CECRL servent de référence pour toutes les évaluations en France, et en Europe et guident ainsi l'enseignant sur les compétences à acquérir pour chaque fin de cycle ou de classe. Malheureusement ces critères font abstraction de l'hétérogénéité d'une classe, des langues d'origine, à savoir des profils pluriels des élèves, et rendent la tâche encore plus difficile en visant une pédagogie différenciée et contextualisée et de surcroît avoir une progression individuelle. Mais ils ont au moins le mérite de parler des compétences dans un langage commun partout en Europe et l'élève peut facilement se positionner par rapport aux attendus, aux prérequis et l'enseignant essayer de répondre à ses besoins particuliers en vue de le/la faire progresser.

Certes, les enseignants ont parfois recours à des exercices et un barème particulier pour des groupes d'élèves selon leurs compétences définies en amont au début de l'année scolaire. Mais la complexité de la tâche entraîne une pratique irrégulière. Il serait souhaitable de préconiser avec les outils technologiques actuels, un logiciel d'évaluation individuelle qui ciblerait les besoins particuliers de chacun afin d'amener l'élève à améliorer ses compétences

en lui proposant une pédagogie à la carte. Les progrès de l'élève seraient enregistrés, et à la fin de sa scolarité, tel le PIX⁵⁷ actuel, une évaluation fidèle au profil de l'élève lui sera proposée et sera mieux à même de lui attribuer fidèlement un niveau de performances dans chacune des compétences langagières.

En cela, l'éducation nationale répondrait au souci d'équité en visant la réussite de tous, conformément au guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique

Malheureusement ce tableau de l'évaluation, en France, qui à l'origine ne détenait pas tous les suffrages par manque d'équité d'un lieu à un autre, sur le territoire français métropolitain et ultramarin, se complexifie avec l'arrivée d'un virus international. En effet, la pandémie du COVID 19 n'est pas étrangère à de nouvelles modalités d'examens du baccalauréat qui s'imposent et bouleversent ces deux dernières années, de 2020 à 2022, soit la session du baccalauréat de 2021 et de 2022.

8-2 Les répercussions de la pandémie sur les épreuves de langue étrangère au baccalauréat général, des modalités en pleine mutation

8-2-1 Modalités de l'examen de 2019, en vigueur, en langues étrangères, face à la pandémie

Depuis la réforme du baccalauréat de 2019, l'anglais, bien qu'enseignement obligatoire, ne fait plus l'objet d'une épreuve terminale lors d'un examen final écrit et oral, mais d'un contrôle continu (BO spécial du 31 juillet 2020) comptant pour 40% de la note globale obtenue à l'examen. Cette moyenne tient compte des résultats annuels chiffrés au cours de la classe de terminale par le candidat, affectée d'un coefficient 10 pour un total au coefficient 100, et de la moyenne des notes obtenues aux trois évaluations communes, dont 2 en classe de première et 1 en classe de terminale au sein de l'établissement affectée du coefficient 30 pour un coefficient total de 100.

Notons que les sujets des épreuves communes sont choisis par les enseignants au sein de chaque établissement à partir d'une banque de données nationales. Les compétences

⁵⁷ Pix : un service public en ligne pour évaluer, développer et certifier les compétences numériques tout au long de la vie. L'éducation nationale propose un pix à la fin de la classe de troisième au collège et à la fin de terminal au lycée général et technologique, et lycée professionnel.

évaluées lors des épreuves communes appelées 3EC, étaient en **première EC1**, à savoir la compréhension orale d'un support audio ou vidéo effectuée dans un temps réglementaire de 20 minutes, et composée en langue française. Un compte rendu détaillé est attendu afin de viser le niveau du CECRL de niveau B1 pour la première langue étrangère, communément appelée langue A et le niveau A2/B1 pour la seconde langue, à savoir langue vivante B. Cette épreuve avait lieu à la fin du second trimestre. Au cours du troisième trimestre, avait lieu **l'épreuve EC2**, qui consistait à évaluer les compétences écrites du candidat avec une épreuve d'1H30. Un texte était présenté à l'élève qui devait alors répondre à certaines questions afin d'évaluer ses compétences en compréhension écrite, puis un sujet d'expression écrite en lien avec la thématique du texte était proposé au candidat afin de jauger ses compétences en expression écrite anglaise. Les niveaux attendus sont B1-B2 pour la langue A et B1 pour la langue B.

L'épreuve d'**EC3** clôturait alors la scolarité de l'élève, en fin de classe de terminale. Dans un premier temps, les compétences orales du candidat étaient évaluées à travers une compréhension orale d'un support vidéo authentique en anglais et ses compétences écrites à travers la compréhension écrite de supports textuels et une rédaction en expression écrite anglaise. L'ensemble de ces épreuves se déroule en un temps réglementaire d'1h30. Sont alors mises en avant les compétences de compréhension et d'expression écrites en un temps limité.

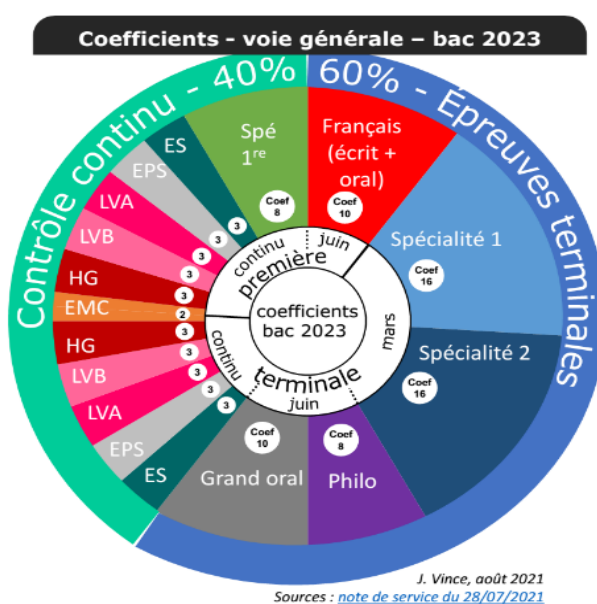
A ce stade, les candidats n'ayant pas le niveau B1/B2 se retrouvent en difficulté et ne peuvent achever l'ensemble des épreuves. C'est ce que nous avons pu constater auprès de l'ensemble des élèves au sein de notre établissement auprès de l'ensemble des collègues. Fort heureusement, la pandémie a empêché la réalisation de ces épreuves comme citées. Dans un second et dernier temps, il était prévu également d'évaluer les compétences orales des candidats à travers l'expression orale, à savoir la capacité à réagir rapidement sans aucune préparation à une image ou un proverbe, une citation. Au cours de l'année scolaire 2020, cette épreuve finale a été modifiée, et 10 minutes de préparation en amont étaient proposées au candidat. Ce dernier devait parler en continu pendant 5 minutes puis interagir avec le jury (généralement son professeur de l'année scolaire en cours) pendant 5 minutes. Les supports soumis au candidat sont en lien avec un des 3 axes culturels du programme et abordés par l'élève en classe. Mais rien de tout cela n'a été appliqué au vu de la crise sanitaire de 2020 -2022.

8-2-2 Modalités du baccalauréat général en cours de pandémie, session 2022 et celles préconisées pour les langues étrangères au baccalauréat, session 2023

Un an après, le Bulletin Officiel N°31 du 26 août 2021, le COVID 19 vient bouleverser les modalités évoquées en supra ; la principale raison étant bien-sûr, le confinement dû à la pandémie ou encore l'isolement obligatoire des personnes contaminées, partout en France métropolitaine, d'outre-mer et dans le monde entier.

Ce qui entraîne évidemment pour les scolarisés, des problèmes d'assiduité aux cours en présentiel, la mise en place progressive des enseignements à distance, l'inégalité du système d'enseignement à distance entre les académies et au sein des équipes pédagogiques, l'inégalité de l'accompagnement des élèves. Par conséquent le Ministère de l'Education nationale décide de revenir sur la réforme du baccalauréat, et des modalités adoptées en 2020 dans le cadre du contrôle continu des épreuves communes des enseignements obligatoires, telles les langues vivantes étrangères.

Le nouveau BO N°31 du 26 août 2021 stipule donc que la note de baccalauréat en langues vivantes étrangères s'obtiendra à partir des moyennes des résultats en classe de première et de terminale. Ainsi la moyenne d'anglais en classe de première et de terminale est affectée d'un coefficient 3, que ce soit en LVA ou LVB. Au total un coefficient 6 pour la note finale au baccalauréat.



Graphique 1 circulaire des coefficients du bac général

8-2-3 Le rôle clé de l'équipe pédagogique et les soubresauts d'un examen national

Il est demandé à chaque équipe pédagogique au sein de chaque établissement de réfléchir et d'adopter un projet d'évaluation, c'est-à-dire un cadre formel spécifiant les critères d'évaluation communs à l'ensemble des enseignants concernés dans la discipline, dans l'établissement. Ce qui permettrait d'assurer l'égalité entre tous les candidats de la discipline au sein de l'établissement.

Malheureusement, nous avons connaissance des réalités du terrain et elles sont différentes. Il n'y a plus d'évaluation commune dans la même discipline, ce qui laisse croire au manquement à l'égalité, mais ce n'est pas une obligation. Par ailleurs, même en présence de tests communs au sein de l'équipe pédagogique d'un même Lycée, il n'est pas dit que ces derniers soient identiques à ceux défendus dans un autre établissement du second degré pour la même discipline donnée. Et par ailleurs, seul l'enseignant est capable de jauger les besoins de ses élèves et leurs compétences en termes d'évaluation. Le système mis en place pendant la pandémie semble favorable à l'inégalité entre candidats au sein d'une même académie, et de surcroît sur le plan national pour un examen jusqu'à maintenant réputé pour son équité avec des épreuves identiques dans toutes les disciplines, sur le plan national, dans tous les établissements du second degré, dans toute la France métropolitaine, ultramarine et dans tous les établissements français installés à l'étranger. Plus rien ne semble aujourd'hui garantir l'égalité entre les candidats du baccalauréat français en France hexagonale, ultramarine et à l'étranger. Les modalités d'examens changent et le contrôle continu semble valoriser le travail en continu de l'élève, ses progrès, certes, mais au sein de sa classe avec un enseignant en particulier. On a hâte de recourir à des attestations de certifications en langues selon le Cadre Européen Commun de Référence en Langue à délivrer en fin de cycle, prévues pour la fin d'année scolaire 2023 ; au moins aurons-nous un document commun se référant aux mêmes critères d'évaluations afin d'attester du niveau de compétences des candidats en langues étrangères.

Le corps d'inspection pédagogique régionale d'anglais à l'académie de La Réunion, insiste sur « des principes communs garants de l'égalité » et « la marge d'autonomie accordée pour respecter la progression pédagogique adaptée à chaque classe ou à chaque groupe d'élèves ». Mais nous pouvons nous demander, ce jour, avec toutes ces réformes et ces nouvelles modalités d'examen en langues entre autres, si le baccalauréat revêt toujours le

caractère national sinon régional et académique. En effet, le contrôle continu (à savoir toutes les évaluations réalisées avec l'enseignant pendant l'année scolaire) en langues étrangères fait office de moyenne au baccalauréat.

Seules les épreuves de spécialité demeurent réellement nationales et identiques et selon le même calendrier et simultanément. Mais malheureusement, les périodes de vacances étant différentes par rapport aux saisons hivernales et estivales, les candidats au prochain baccalauréat de 2023 devront passer leurs spécialités pendant les vacances de Mars 2023.

« Les marges d'autonomie et le respect de la progression pédagogique adaptée à chaque classe ou à chaque groupe d'élèves » laisse prévoir des groupes de niveaux et par conséquent des compétences en langues étrangères qui risquent de ne pas atteindre les attendus nationaux au baccalauréat au moment opportun. Mais aujourd'hui, en l'absence d'examen final similaire en fin de cycle en langues étrangères, cette vérification de compétences ne peut se faire à l'échelle nationale comme d'antan.

Il est certes honorable d'adapter sa pédagogie au groupe d'élèves mais préjudiciable quant aux prérequis pour les études post bac. L'absence d'épreuves finales identiques et nationales risquent de créer un diplôme de baccalauréat régional à la carte avec des inégalités chez les futurs bacheliers, d'une académie à une autre et le risque de créer une inégalité encore plus grande pour l'accès et la réussite aux études post-bac. Certes, le sujet même de ce travail est de pointer l'égalitarisme éducatif centraliste légendaire qui est la cause même de certaines inégalités, notamment les besoins linguistiques (notre cheval de bataille ici) des créolophones par exemple, qui ne sont pas pris en compte dans l'ancien modèle du baccalauréat. Aujourd'hui certes, l'évaluation des compétences en petits groupes au sein d'une classe est bénéfique pour les apprenants dans l'immédiat, mais dans la course à la montre, les orientations post bac sur Parcoursup bien avant les épreuves finales du baccalauréat, les concours pour les filières sélectives dites tendues s'adressent bien souvent à des candidats qui ne sont pas encore prêts selon les progressions concernées. La mise en place d'une pédagogie différenciée individuelle est très lourde à gérer et n'est pas toujours achevée avec succès. Les choix d'orientation et la sélection des candidats semblent survenir trop tôt dans la scolarité. Peut-être un changement à l'horizon, avec l'avancée calendaire des épreuves de spécialités en mars 2023 au lieu de mai ? En octobre 2022, le nouveau calendrier des examens entérine cette modification de date d'examens pour les spécialités.

Mais alors, ne serait-ce pas trop tôt pour les élèves ?

D'une académie à une autre, des inégalités risquent de se creuser, pas au niveau des résultats de réussite au baccalauréat, mais au niveau des compétences évaluées en un temps donné, et donc au niveau des acquis en fin de cycle terminal dans toutes les disciplines confondues, surtout celles en contrôle continu. Il serait justement urgent d'adapter les pédagogies aux apprenants créolophones au-delà des premières années de scolarisation, ceux qui n'ont pas de connaissances suffisantes en langue française peuvent ne pas saisir tous les contenus des savoirs transmis dans cette langue. Et à vouloir s'adapter à leurs besoins tardivement, ils seront moins compétents pour poursuivre leurs études et faire face aux complexités de plus en plus accrues des savoirs véhiculés en langue française. Le lieu d'origine de l'obtention du bac semble devenir un élément important et la clé de l'avenir du candidat. Qu'il n'en déplaise ceux qui viennent d'un établissement de réputation brillante, d'une académie non sensible avec un taux d'illettrisme nul, aux taux de réussite au baccalauréat élevés etc. où l'existence d'une langue régionale ne devrait pas noircir le tableau, et ralentir les apprentissages, auront un baccalauréat de prestige. Finalement, dans un souci de diminuer les inégalités, en accordant plus de souplesse pour les modalités d'examens dans certaines disciplines, l'effet escompté risque d'être inversé, tant on ne s'attèle pas à réformer le système éducatif français en lui-même pour des Français ultramarins créolophones ou autres.

Les candidats qui n'auront pas les compétences attendues ne pourront poursuivre avec succès leurs études post-bac. Et pourtant à aucun moment il n'est question des langues en usage dans une académie pour pouvoir adapter réellement la pédagogie aux apprenants en question.

Pure utopie ? Pure mascarade ? Chaque établissement verra son pourcentage de réussite au bac augmenter, et il n'y aura pourtant pas de quoi s'enorgueillir et à en être fier car les éléments de réussite ne sont point comparables. Alors qu'il devient indispensable de prendre en compte les facteurs qui encouragent l'illettrisme au sein de l'académie de La Réunion, et de contextualiser les approches didactiques et pédagogiques afin de viser les mêmes attendus en vue de l'obtention du baccalauréat, nous nous enlisons dans une politique éducative nationale de régression qui encourage les inégalités en faveur d'un baccalauréat à la carte, à l'échelle régionale.

Comme il a été expliqué supra, nous réitérons notre réflexion. Les pédagogies adaptées doivent faire leur entrée plus tôt partout, et se poursuivre dans le temps de la scolarité, avec des groupes de besoins, et non pas seulement en zone d'éducation. Le but c'est de parvenir

globalement aux mêmes résultats au niveau des acquis à un moment donné identique, aussi bien chez l'apprenant francophone (L1) en Métropole que chez le créolophone (L1) à La Réunion, en veillant ainsi à ce que la langue régionale ne freine pas les apprentissages. L'objectif est de ne pas « mettre sur le bord de la route » les apprenants concernés (créolophones L1 ou Mahorais etc.) ou de ne pas ralentir le processus d'apprentissage, et avoir de bons résultats, biaisés en conséquence car ils seraient pour des savoirs moins complexes.

L'augmentation du taux de réussite n'est pas louable, et bien au contraire semble être précurseur de nouveaux problèmes, tels des bacheliers de plus en plus nombreux qui vont « rester sur le carreau » faute de parcours post-bac mené à termes, en raison des compétences non comparables sanctionnées à partir d'un examen identique national, mais à l'issue d'épreuves adaptées aux besoins de chaque groupe.

La fameuse attestation de langues vivantes (voir 9- 4) qui était censée être délivrée à tous les candidats n'a pas pu se faire non plus, pour l'ensemble des candidats et pour tous les types de baccalauréat sur le plan national.

8-2-4 Le rôle de la commission d'harmonisation et les épreuves ponctuelles de spécialité Langue

Toutes les moyennes des candidats scolarisés en langues, que ce soit de l'enseignement obligatoire ou facultatif, sont transmises à la commission d'harmonisation. Il est question également des langues régionales, fait nouveau dans le BO du 29 juillet 2021.

Les épreuves de spécialité en langue décrites dans le BO du 23 juillet 2020, restent identiques. Nous distinguons deux spécialités en langues étrangères, le monde contemporain ou la littérature. L'absence de spécialité linguistique en langues étrangères au baccalauréat, alors qu'elle a toute sa place et sa nécessité pour donner du sens à un texte littéraire, complémentaire à la spécialité littérature, est surprenante.

Nous constatons que d'une part, l'écrit se compose d'une synthèse en langue étrangère d'un dossier documentaire et d'autre part d'une traduction en français ou d'une transposition en français rendant compte des idées principales d'un des textes issus du dossier. A l'oral la littérature s'apparente à l'ancienne épreuve de langue vivante approfondie rattachée au bac littéraire. Il est demandé aux candidats de présenter au moins une œuvre intégrale étudiée au cours de l'année et au moins un texte littéraire au lieu de deux pour la session de 2022. Deux

œuvres d'art visuel, telle une affiche ou une caricature sont attendues et un support textuel non littéraire, tel un article de presse, un extrait de discours etc.

Pour l'épreuve Monde Contemporain, le candidat présente à l'oral un dossier composé au moins de 4 supports textuels et/ou iconographiques, articles de presse ou autres, étudiés ou non en classe en lien avec les thématiques du programme du cycle terminal.

Notons la grande nouveauté de ces épreuves, similaires en langue régionale, si le candidat l'a choisie pour cette session de 2022. Or le créole réunionnais ne rayonne pas dans tous les établissements dans cette catégorie et par conséquent ni auprès des candidats au bac, qui pour la plupart, après les avoir interrogés au LGT de Ste Marie, ignore ce choix possible.

8-3 Les répercussions de la pandémie sur les épreuves de langue étrangère au baccalauréat technologique

Selon les modalités initiales de l'épreuve de langue vivante étrangère au baccalauréat technologique, issues du Bulletin Officiel du 31 juillet 2020, l'enseignement technologique en langue vivante (ETLV) est adossé à l'enseignement de la langue vivante A.

Or la pandémie a amené une plus grande souplesse dans les épreuves, notamment le choix exceptionnel aux candidats d'opter pour la LVA (= première langue vivante étrangère) ou la LVB (2nde langue vivante étrangère), pour la session de 2022, dans le cadre de leur ETLV. Une interrogation orale qui est donc bien maintenue pour l'année scolaire 2021/2022 d'une durée de 10 minutes et sans temps de préparation. Le déroulement est similaire à ce qui était attendu des candidats du Bac Général, à savoir 5 minutes en oral continu et 5 minutes en interaction avec le jury, composé du professeur d'anglais (LVE) et du professeur de spécialité en ETLV, s'ils sont différents pendant l'année. La moyenne annuelle dans la langue vivante concernée intègre la moyenne annuelle en ETLV. Et la note d'orale en ETLV est prise en compte dans le calcul de la moyenne de langue vivante concernée pour la classe de terminale.

Nous déplorons cependant l'absence d'une grille d'évaluation spécifique pour le public du baccalauréat technologique en ETLV, qui est évalué selon les critères communs aux oraux en langues vivantes étrangères au baccalauréat général.

8-4 Les répercussions de la pandémie sur les épreuves de langue étrangère au baccalauréat professionnel

La pandémie influe également sur les modalités d'examen en Lycée professionnel. Pour cette année scolaire 2021-2022, la réforme ne s'applique pas.

Pour la prochaine rentrée scolaire 2022-23, les candidats du bac pro, seront évalués selon des modalités pratiquement similaires à celles du baccalauréat général, ce qui explique le mécontentement des enseignants du L.P contactés. Selon eux, les attentes sont beaucoup trop élevées.

Les compétences orales des candidats seront évaluées à partir d'une compréhension orale d'un support vidéo ou audio authentique en anglais à travers la rédaction d'un compte rendu détaillé en langue française. Les terminales Bac Pro auront également un autre compte rendu en français, en compréhension écrite avec des éléments de guidage dans la consigne, en français.

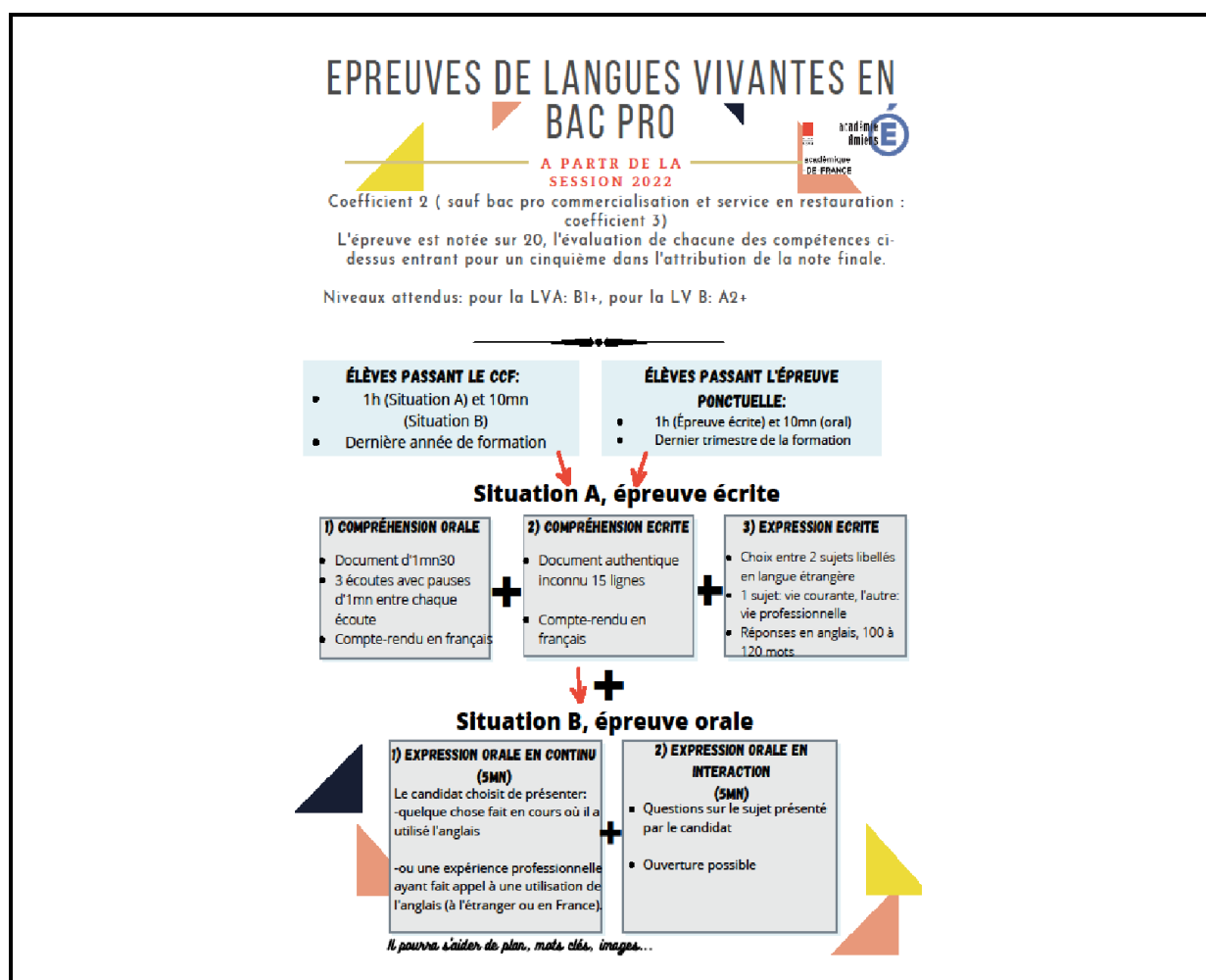


Schéma 6 récapitulatif des épreuves de langues vivantes en Bac Pro

8-4-1 Epreuve de langue vivante obligatoire en CCF CAP et BAC PRO

8-4-1-1 La situation A en langues étrangères au L.P

Les BO parlent d'une situation A où se succèdent la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, pour une durée d'1h. En expression écrite, les sujets des CAP sont libellés en français et en bac pro en anglais. Ils relèvent de deux situations différentes, soit de la vie quotidienne, personnelle ou sociale ou soit de situations professionnelles et seul en CAP ils doivent être en lien avec le thème de la compréhension orale ou écrite, tout comme les classes de première générale. Mais le nombre de caractères attendus est bien moindre, entre 60 et 80 mots en CAP et entre 100 à 120 mots en Bac Pro, alors qu'en Bac général il était attendu par exemple pour un niveau B2 en LVA (=LV1) 300 mots grosso modo avant la réforme.

Aujourd'hui les modalités d'évaluation du contrôle continu en langues étrangères au bac général sont propres à chaque établissement, voire à chaque enseignant malgré un projet commun d'évaluation. Si les compétences attendues en L.P augmentent en langues vivantes étrangères à l'examen du CAP ou du Bac Pro, il en n'est pas de même en bac général, où le travail régulier et les progrès du candidat tout au long du cursus de première et de classe de terminale dans le cadre du contrôle continu sont mis en avant.

8-4-1-2 La situation B en langues étrangères au L.P

La situation B est axée sur les compétences orales avec l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction. Pour l'oral en continu, les CAP et les Bac Pro peuvent s'appuyer sur un plan, ou des mots clés, ou des supports iconographiques.

L'expression orale en continu, est soit sur le chef d'œuvre (voir document dans annexes), qui consiste en un projet pluridisciplinaire individuel ou collectif, faisant appel à des compétences transversales et professionnelles dans la spécialité du candidat. Ou soit elle se porte sur le bilan de stage en entreprise pendant les périodes de formation effectuées sur 3 ans. Cet oral en continu est bien sûr suivi d'une interaction avec le jury. L'ensemble de ces épreuves se déroulent sur 10 minutes au total, 5 minutes d'expression orale en continu et 5 minutes d'échanges interactifs en Bac Pro, alors qu'en CAP, nous descendons à 3 minutes + 3 minutes. Notons que les différentes activités langagières en CAP et BAC Pro sont évaluées de façon

identique, sans préparation en amont, et 1 seul thème fait l'objet de l'oral. Le niveau attendu en anglais, est B1+ pour la LVA et A2+ pour la LVB.

8-5 Les attestations de langues vivantes au LGT avortées en 2022

Le seul élément qui paraît cohérent dans le sens d'un examen égalitaire dans le cadre du nouveau bac général ou technologique, est l'attribution d'une attestation de langues vivantes à chaque candidat en fin de cycle terminal. Cette attestation a pour but de préciser le niveau atteint dans chacune des 4 compétences langagières par le candidat conformément au CECRL (cadre européen de compétences en langues) en langue vivante A et B. Au regard du CECRL, nous pouvons parler d'équité dans toutes les académies confondues ; mais d'un autre côté, l'évaluation organisée par le ou les professeurs selon le principe retenu sera propre à chaque établissement, le caractère égalitaire d'une académie à une autre peut être remis en cause. Et le choix des sujets issus d'une banque nationale de sujets est facultatif.

Les 4 activités langagières évaluées en fin de cycle terminal « seraient » à priori : l'expression orale, à savoir l'expression orale en continu et l'interaction comprise, en sus de la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Nous disons bien « seraient », car là encore la pandémie a eu des effets sur ce projet, et il a été avorté et remis à l'année scolaire prochaine, en toute réserve, car le nouveau quinquennat ne sera pas sans incidence sur la prochaine politique éducative nationale, pour la prochaine rentrée scolaire 2022/2023.

8-6 Sur les pas du pix, un modèle d'évaluation des compétences numériques transposé aux compétences linguistiques en langue étrangère ?

Sur le plan éducatif, le ministère de l'éducation nationale a généralisé le PIX au collège à partir des classes de 5^{ème} depuis cette rentrée scolaire 2021-2022 ; or il est constaté qu'un grand nombre de collèges à La Réunion ne l'a pas encore adopté. La certification des connaissances et des compétences numériques, facultative l'an dernier en raison du COVID, devient cette année scolaire 2021-2022 obligatoire pour les classes de 3^{ème} et de Terminale au LGT et LP, en seconde année de BTS et en CPGE, même si la pandémie perdure. Mais là encore un fossé s'est installé entre la réalité du terrain et les directives ministérielles, puisque les collèges ne se sont pas tous familiarisés au PIX.

L'approche ludique et personnalisée du PIX par les élèves ne peut servir que d'exemple pour un apprentissage personnalisé des langues vivantes étrangères. Ce type d'évaluation positive, des compétences de l'élève, suscite son intérêt et sa motivation pour avancer dans son apprentissage, tout en adaptant le niveau de difficulté des questions, réponse après réponse selon le CRCN (cadre de référence des compétences numériques). Ce suivi pédagogique personnalisé est idéal et pourrait servir de modèle dans l'élaboration d'un carnet d'acquis en compétences langagières et afin de mettre en place une progression pédagogique adaptée et individualisée en langues étrangères. Tout comme le PIX (=Picture image), nous pouvons imaginer un nouveau système similaire mais pas à finalité évaluative des compétences, mais en termes d'accompagnement dans un esprit de pédagogie différenciée, répondant aux besoins linguistiques individuels, qu'on pourrait baptiser « LIX » (L= comme language image). La plateforme générerait des exercices personnalisés, et même pour un niveau identique dans une compétence, les exercices peuvent être différents, et chacun suivrait ainsi sa progression et avancerait selon son rythme dans un souci d'amélioration de ses acquis sans avoir le poids des apprentissages ou les remarques des enseignants.

Ces derniers seraient là comme guide et répondraient aux interrogations éventuelles des élèves à leur demande ou superviseraient l'ensemble du groupe en veillant à accompagner les plus réfractaires à la parole tout en répondant individuellement à leur demande. Tout comme le PIX, l'élève s'entraînerait au LIX, pendant sa formation de la seconde à la terminale et passerait une certification dans les compétences qui s'y prêtent au numérique, telle la compréhension écrite et la compréhension orale, en fin de classe de terminale. Nous pouvons imaginer un score pour chaque compétence langagière qui serait associé aux critères du CECRL et générerait ainsi un niveau de compétences donné allant de A1 / A2 au collège jusqu'au B2 ou C1 au lycée.

La compétence écrite, telle l'expression écrite et la compétence orale avec l'expression orale en continu et en interaction se feraient de façon classique, face à face avec un jury, et la correction de l'expression écrite serait réalisée par un jury également. Les outils numériques viendraient en renfort afin de répondre aux besoins individualisés, selon le rythme de chacun, avec une progression personnalisée ; des besoins individuels auxquels l'enseignant répond difficilement dans toute leur globalité, face à un peu moins de 30 candidats pendant 60 minutes de séance, à hauteur de deux séances par semaine sur l'année scolaire.

CONCLUSION

La place des langues régionales à la fois langues maternelles des scolarisés est inexistante dans l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère, et de surcroît dans l'évaluation. A plus forte raison en tant que langue maternelle majoritaire, les incidences sur tout apprentissage et enseignement sont complètement ignorées.

Aussi bien en Lycée Professionnel qu'en Lycée d'enseignement général et technologique, le constat est le même. Lorsque nous interrogeons nos collègues de L.P, c'est pire ; ils sont consternés par les nouvelles modalités d'examen en langue étrangère pour leurs candidats de CAP et Bac Pro. Nous comprenons alors que les décisions prises entre 4 murs dans les bureaux par les bureaucrates du Ministère, loin du terrain sont lourdes de conséquences et condamnent davantage la majorité des élèves créolophones n'ayant qu'une connaissance parcellaire de la langue française, ne leur permettant pas de fouler le sol des grandes écoles et autres. Thierry N., enseignant d'anglais au L.P nous parle en ces termes : « les pontes du Ministère ignorent la réalité du Lycée Professionnel pour avoir placé la barre aussi haut ». Un nouveau projet de réforme se profile à l'horizon, ce mois d'octobre 2022, avec l'augmentation du temps de stages en entreprise pour nos jeunes de lycée professionnel. Sans doute là, la voie vers de nouvelles modalités des épreuves de langues.

Que fait-on des recherches, des investigations, des conclusions des terrains aussi variées les unes que les autres, réalisées en vue de répondre aux besoins spécifiques des apprenants (Dalleau Gauvin, 2021, Georger, 2011, Lebon-Eyquem, 2016, Souprayen-Cavery, 2010, Prax Dubois, 2014, Prudent, Tupin, Wharton, 2005, Véronique, 2001 etc.). Les travaux d'Antibi (2017) ne font pas l'unanimité et influent encore trop peu sur les approches évaluatives. Non seulement, la sélection devient encore plus rude dès le lycée professionnel, avec les nouvelles modalités des épreuves d'anglais, sans doute dans un souci de faire le tri des meilleurs candidats aptes à poursuivre des études post bac pro. Nos enquêtes de terrain en Lycée Général démontrent en effet un écart considérable en langue anglaise entre les candidats issus d'un bac général et ceux issus d'un bac technologique, et encore plus ceux d'un bac professionnel selon les anciennes modalités d'examen qui ne se limitaient dans les années 2010 qu'à une épreuve orale.

La lettre de rentrée scolaire de 2022-2023 du COLLEGE IA-IPR (de l'Inspection Académique et de l'Inspection Pédagogique Régionale) de l'académie de La Réunion, corrobore notre approche évaluative sur le sol réunionnais et « souligne l'importance des

évaluations au service des apprentissages », celles-ci fourniraient en effet, « des données indispensables permettant d'appréhender, plus spécifiquement, les difficultés rencontrées par les élèves et d'apporter des réponses adaptées pour les conduire vers la réussite ».

« Cette prise en compte spécifique des difficultés et besoins de l'élève et leur remédiation », « le regard croisé » entre les différents établissements ou enseignants, et « l'importance du Plan Stratégique Académique 2021-2025 (PSA) » sont bien-sûr digne d'éloges. Mais en pratique, il est fort regrettable de noter l'absence de la LVR (langue vivante régionale) créole, son rôle clé, dans la mise en œuvre du PSA pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères à La Réunion.

Par ailleurs le manque crucial d'enseignants sur le plan national entraîne une modification très lourde et pas des moindres sur les modalités d'enseignement et de stages des nouveaux lauréats du concours. Ces derniers si détenteurs d'un master MEEF se voient confier un poste à temps plein dès cette rentrée scolaire 2022/23. Seuls les lauréats issus d'un autre Master sont affectés à mi-temps dans un établissement.

9- L'enseignement de la langue étrangère anglaise dans un cadre européen et glottopolitique en France ultramarine

9-1 L'enseignement de la langue étrangère dans le cadre européen commun de référence en langues

Le CECRL est le cadre Européen commun de Référence en Langues, né en 1996, publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il propose une terminologie commune pour parler des langues au sein du système éducatif des 47 pays membres du Conseil de l'Europe. Il offre la possibilité de mesurer le degré de maîtrise d'une langue chez un locuteur dans les 5 compétences langagières. A savoir, au niveau des compétences orales : la compréhension orale, l'expression orale et l'interaction.

Et au niveau des compétences écrites : la compréhension écrite, et l'expression écrite, le découpage des locuteurs en anglais se fait comme suit :

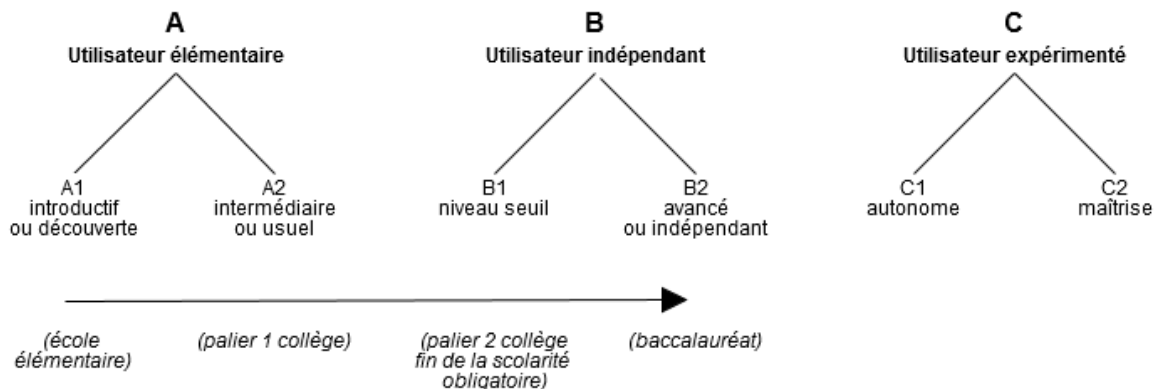


Tableau 2 des différents niveaux du CECR

Faux-Débutant	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
Elémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
Intermédiaire	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Intermédiaire supérieur	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de lésion ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
Avancé	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Avancé supérieur	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer des faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise. Peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Le problème ici, c'est qu'il est fait abstraction des origines linguistiques de l'individu et des langues de contact sur le terrain, bien que le CECRL fasse mention d'une compétence plurilingue. L'aspect sociolinguistique n'est pas pris en compte dans les critères d'évaluation mis en exergue, étant d'emblée un paramètre difficile à mesurer, à jauger, à évaluer, ne répondant point à des critères bien définis et quantifiables, ayant pour essence même un caractère non figé et changeant selon chaque situation de communication et chaque locuteur. Mais ce n'est pas parce que cet aspect n'est pas considéré dans les critères d'évaluation, qu'il faille s'en soustraire. A tort, « on s'y réfère comme un modèle didactique à appliquer » (Beacco⁵⁸, 2022), alors que ce n'est qu'un cadre, à partir duquel il est donné à l'enseignant l'opportunité d'envisager sa didactique selon ses apprenants. Et à tort également, selon Beacco, les enseignants en font une lecture réductrice aux niveaux du CECRL. Il est vrai que les niveaux de référence deviennent non plus des repères, indispensables à l'apprenant pour mesurer sa progression en termes de savoirs et de savoir-faire /dire, dans la langue étrangère, mais des critères d'évaluation chiffrée. Bien qu'à chaque niveau de compétence corresponde une série

⁵⁸ A l'envers et à l'endroit la réception du CECRL dans le champ du FLE, Beacco, 2022 : 147-154, consultable sur <http://www.ouvrir.fr/dfiles/index.php?id=382>

de descripteurs précis, non pas comme « des objectifs d'apprentissage » à atteindre, le Ministère de l'éducation, a fait correspondre à chaque niveau un tableau de conversion en un mode de calcul en points score, permettant d'évaluer l'apprenant de façon chiffrée sur un total de 20 points (Cf. chap. 10 et chap. 11).

Les grilles d'évaluation pour les langues vivantes s'adosent ainsi, toutes au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et prennent en compte les niveaux de compétence. (L'évaluation chiffrée, un sujet qui revient en force au niveau du baccalauréat français. Nous n'en débattons point ici). Mais malheureusement l'élève n'est pas concentré sur ses compétences à développer au cours de son apprentissage, mais sur ses performances chiffrées et in fine, toute la fine richesse des descripteurs qui se cache derrière chaque appellation de niveau A1, A2, B1, B2 ou C1 du CECRL est perdue et devient inefficace. Tous les apprenants ne savent pas en quoi consiste le CECRL, ni même le sigle, ni toute la portée du bien-fondé de ce cadre qui ne lui est pas explicité en amont ; c'est à se demander si les praticiens enseignants eux-mêmes, le savent ou l'occultent.

Par exemple pour la compréhension orale :

BACCALAURÉAT – ÉPREUVES DE LANGUES VIVANTES : GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL OU DE L'ÉCRIT

	Identification du contexte ou de la situation d'énonciation	Points -score	Identification des réseaux de sens	Points -score	Identification des stratégies de communication	Points -score
C1	Peut identifier les détails fins ou l'implicite tout en les replaçant dans le contexte.	30	Peut identifier et analyser la logique interne d'un document ou dossier en distinguant le cas échéant ce qui est de l'ordre de la digression.	30	Peut identifier l'articulation de documents. Peut identifier la tonalité d'un propos : ironie, humour, stratégies interpersonnelles, etc.	30
B2	Peut identifier la richesse d'un contexte ou d'une situation d'énonciation, y compris en relevant le cas échéant des éléments implicites.	20	Peut identifier la cohérence globale d'un document ou dossier : identifier les principales raisons pour ou contre une idée ; reconstituer une chronologie d'événements dans un récit ; repérer des sauts ou retours en arrière, etc.	20	Peut repérer une intention en distinguant l'expression d'un point de vue de l'exposé de faits. Peut identifier des éléments implicites de l'articulation entre des documents.	20
B1	Peut relever des informations détaillées sur le contexte (objet, enjeux, perspective narrative, expériences relatées etc.) et établir des liens entre elles.	10	Peut relever l'essentiel des éléments porteurs de sens d'un document ou dossier : reconstituer le plan général d'un texte ; suivre les points principaux d'une discussion, d'un reportage ; identifier des liens de causalité simples, etc.	10	Peut identifier l'expression de points de vue, souhaits et/ou perspectives. Peut identifier la nature de l'articulation entre les documents (lien chronologique, illustratif, d'opposition, etc.)	10
A2	Peut relever des informations explicites sur le contexte (thème, lieux, personnes, événements, etc.).	5	Peut comprendre globalement un document ou dossier : identifier le sujet principal, regrouper des termes d'un même champ lexical.	5	Peut identifier la nature du (ou des) documents et la mettre en lien avec quelques éléments du contenu.	5
A1	Peut relever des informations isolées simples et les articuler en partie les unes aux autres.	3	Peut construire une amorce de compréhension en relevant des mots ou expressions.	3	Peut relever quelques données ou caractéristiques évidentes d'un document (dates, titres, paragraphes, bande son, etc.).	3
Pré-A1	Peut relever quelques données.	1	Peut relever des mots transparents et/ou familiers.	1	Peut relever quelques informations isolées simples.	1

Tableau de conversion : compréhension (A1 à partir de 9 points-score ; A2 à partir de 15 points ; B1 à partir de 30 points ; B2 à partir de 60 points ; C1 = 90 points)

LVA	N° 1	CO	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-22	23-29	30+	B1 visé												
	N° 2	CE	0	1-5	6-13	14-17	18-22	23-29	30-49	50+	B1-B2 visé												
	N° 3	CO/CE	0	1-11	12-15	16-20	21-29	30-39	40-59	60+	B2 visé												
Note sur 20			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LVB	N° 1	CO	0	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-22	23+	A2-B1 visé												
	N° 2	CE	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-19	20-24	25+	A2-B1 visé												
	N° 3	CO/CE	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-22	23-29	30+	B1 visé												

Grille 1 des descripteurs du CECRL pour l'évaluation de la compréhension orale et écrite

A noter cependant que le Conseil de l'Europe dans le CECRL (version 2001 : 10) reconnaît que « le riche patrimoine représenté par la diversité linguistique et culturelle en Europe, constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer [...]. Des efforts considérables s'imposent dans l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. [...] Que l'on parvienne à éliminer les préjugés et la discrimination. » Prax-Dubois (2014) poursuit dans un article avec cette idée d'une « politique linguistique en Europe, fondée sur le concept de plurilinguisme [...], que les individus puissent passer sans heurt d'une langue à une autre. » Elle se demande alors « dans quelle mesure cette politique s'applique à La Réunion, région ultrapériphérique de l'Union européenne, DROM ? »

A l'école réunionnaise, peuvent de plus, se côtoyer des enfants issus de différents groupes ethniques, de différents milieux naturels linguistiques tels les Mahorais, les Mauriciens, les Réunionnais et les « zorèy » à savoir des métropolitains etc. « Une île profondément créole » (Prax-Dubois, 2014) et plurilingue, où « les enseignants se sentent démunis face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. »

Notons qu'une langue peut être acquise naturellement par immersion dans le milieu d'origine (créole réunionnais ou mauricien, shimahorais, malgache etc.) ou de façon mécanique en milieu scolaire (français ou anglais) ou de façon socio médiatique (le français / médias, télé, presse, radio etc.). Ainsi, les conditions d'acquisition varient dans ce paysage réunionnais plurilingue ; les langues peuvent être apprises simultanément, à l'école ou au sein de la famille bilingue ou successivement, à l'école ou lors de l'émigration et à des moments de vie différents / jeune enfant, ou à l'adolescence ou à l'âge adulte. Les recherches de Prax-Dubois pointent du doigt cette complexité du processus d'apprentissage-enseignement à La Réunion, dès la maternelle, avec un rôle crucial des assistantes maternelles au sein des classes qui permet « de resserrer les liens entre les familles de toutes origines et l'école [...] et de participer à une démarche coéducative axée sur le développement langagier du jeune enfant » (Prax-Dubois, 2014 :125)

9-2 L'immersion à la rescousse de l'enseignement de la langue étrangère

Plus l'apprenant avance dans son apprentissage de la langue étrangère anglaise, plus il va se questionner sur l'utilité de cette langue. L'éloignement de La Réunion par rapport à l'Europe creuse davantage ces interrogations ; d'autant plus qu'il n'est pas prévu au sein des

circulaires et programmes, des échanges ou des immersions au sein de la zone Océan Indien, mais vers l'Europe. L'absence de la langue étrangère dans l'environnement proche de l'apprenant a créé naturellement ce phénomène d'immersions ou d'échanges ou de jumelage « twinning program » etc. avec des échanges à distance également, via les outils numériques.

Une étude de Hagège sur les bienfaits de l'immersion attire notre attention, d'autant plus que celle-ci les relie à « la bonne compétence de l'apprenant dans sa langue maternelle ». (2005 :118) Or comme nous le savons, dès le plus jeune âge, les jeunes apprenants de La Réunion ne sont pas tous accueillis partout en langue créole, et ne reçoivent pas tous non plus quelques heures d'enseignement de la langue et de la culture créoles. Et la connaissance de la langue de l'école, le degré de maîtrise du français n'est pas identique dans tous les milieux sociaux, et les inégalités au niveau des résultats de cette immersion se creusent davantage chez les apprenants de milieux défavorisés, moins exposés à la langue française.

La Réunion est ainsi la candidate pauvre des bienfaits d'une pédagogie d'immersion qui a déjà fait ses preuves. D'une part, la langue maternelle fait défaut et brille par son absence à l'école, d'autre part, la langue française est considérée comme la langue maternelle de tous, et l'école participe à ses écarts, en calquant un système pédagogique de Métropole à une réalité locale linguistique insulaire toute autre ; ainsi l'apprentissage et l'enseignement de la langue étrangère anglaise font également abstraction des besoins spécifiques de certains apprenants locaux. Pourtant, toute une littérature « dénonce cette situation depuis plus d'une quarantaine d'années / Fioux, Marimoutou (1999), Hubert Delisle (2003) etc » (Prax-Dubois, 2014 :127).

La loi Molac (2021) serait dans ce cas un support important pour veiller à cette égalité démocratique française en termes d'acquisition de savoirs et de savoirs faire véhiculés par les institutions scolaires et centres de formation.

9-3 La Loi Molac, ses effets et les attendus sur le plan local

Un petit rappel des autres lois, avant de s'attarder sur la plus récente, de Molac. Nous citons la loi Deixonne du 11/01/1951 en faveur de l'enseignement des langues et dialectes, la charte européenne des langues régionales et minoritaires de 1992, le dernier amendement sur les langues régionales, adopté le 28 février 2013 dans le projet de Loi Peillon sur l'école, et la loi Molac du 21/05/2021 en faveur de la « protection patrimoniale des langues régionales ».

Paul Molac, député du Morbihan (Bretagne), est l'auteur de la proposition de loi qui a entraîné l'adoption de la loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion présentée à l'Assemblée nationale le 30/12/2019 et adoptée le 08 avril 2021. Aujourd'hui cette loi contribue à protéger et à développer les langues régionales en France, mais l'ensemble (cité supra) des lois existantes reste encore insuffisant.

P. Molac essaie donc de répondre à ces enjeux linguistico-politiques depuis décembre 2019 avec sa proposition de loi, soutenue par les députés avec ce double objectif de « protection patrimoniale et de promotion des langues régionales ».

9-3-1 Les articles de loi concernés

Cette proposition de loi relative à la protection du patrimoine culturel, des langues régionales et à leur promotion, présentée donc par P. Molac, en 2019 à l'Assemblée nationale a été promulguée le 21 mai 2021 et se compose de 11 articles. Elle s'inscrit donc dans un cadre juridique et E. Urteaga nous propose un aperçu des principaux articles lors d'une conférence (conférence, du 09/03/22 à l'université de Rennes 2 – Blanchet et Urteaga, 2022) comme suit :

Se référant au domaine du patrimoine :

- Article 1 de la constitution et les conventions internationales ratifiées par la France. Les langues régionales doivent bénéficier d'une politique de conservation
- Article 2 : Les pouvoirs publics peuvent intervenir dans le cadre de cette conservation et protection des langues régionales sur le territoire que ce soit le français ou les langues régionales

Domaine de l'enseignement :

- Article 3 : affirme le principe de reconnaissance de l'enseignement des langues régionales comme matière facultative dans le cadre horaire normal d'enseignement
- Article 4 : pose le principe de la reconnaissance de l'enseignement bilingue français et langue régionale quelle que soit la durée des enseignements dispensés dans ces deux langues et dans le respect des objectifs de maîtrise du français fixé par le code de l'éducation (cet article en lien direct avec l'immersion linguistique et fera l'objet d'une censure de la part du conseil constitutionnel)
- Article 5 et Article 6 ouvrent aux collectivités territoriales volontaires et compétentes des possibilités de financement des dépenses d'investissement des établissements

scolaires d'enseignement général privé, laïque, ouvert à tous et gratuit, et respectueux des programmes hexagonaux qui disposent d'un enseignement bilingue.

- Article 7 : précise les dispositions du code éducatif relatif à participation financière des communes dans la scolarisation des élèves en langue régionale. Il impose que le forfait scolaire soit obligatoire lorsque la commune de résidence ne dispose pas d'école dispensant un enseignement de la langue régionale

Domaine du service public :

- Article 8 : concerne la place et l'usage des langues régionales dans la vie publique ; avec une généralisation dans les services publics, notamment les signalétiques bilingues ou plurilingues.
- Article 9 : prévoit la possibilité d'utiliser dans les actes civils les signes diacritiques des langues régionales parlées sur le territoire

Le 28 mai 2021, Molac propose une demande de modification de l'article 2 de la constitution en y intégrant les langues régionales. La démarche préconisée serait d'écrire un texte de loi qui doit être voté à la fois à l'Assemblée nationale et au Sénat, réunir ces deux instances au Congrès, à Versailles par exemple et faire en sorte que les 3/5èmes des Parlementaires soient favorables afin de pouvoir modifier la constitution. « Cet événement législatif entre pleinement dans le champ sociolinguistique » (Blanchet et Urteaga, 2022 :7)

Rappelons que l'article 2 de la constitution du 04 octobre 1958 sous la Vème république, a évolué et l'alinéa ajouté en 1992, à savoir « la langue de la République est le français » en vigueur aujourd'hui est en contradiction avec l'article 75-1 adopté en 2008 stipulant que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de La France ». Mais Molac insiste bien sur le caractère non anticonstitutionnel de sa proposition de loi. L'article 3 de la proposition de loi de Molac, propose bien « la langue régionale comme matière facultative dans l'horaire normal de l'enseignement. »

Or ce point n'est pas respecté à l'île de La Réunion, comme nous avons pu le constater dans ce travail. Cet enseignement facultatif ne s'inscrit pas dans tous les établissements de notre académie. La population ignore ce choix, car d'emblée il n'est pas proposé, et l'établissement, de ce fait déguisé, conclut à une absence de demande, relayée auprès des instances académiques, alors que celle –ci résulte en amont d'une absence de droit à l'information. Dans les faits, comme le souligne Eguzki Urteaga lors d'une conférence à Rennes, le 09/03/2022,

« L'article 2 de la constitution prévaut et s'impose sur l'article 75-1 » et selon notre point de vue se double d'une rétention volontaire de droit à l'information. A l'île de La Réunion, cette rétention « nourrit » et assure la pérennisation des visions négatives à l'égard du créole réunionnais, et le cantonne à l'arrière-plan comme « un vulgaire patois, insignifiant et honteux, signe de servitude d'antan, d'avilissement, d'appauvrissement intellectuel et social » aux yeux de la population, un fait ahurissant encore fort en ce XXI^e siècle. Et paradoxalement, l'enseignement bilingue soi-disant favorisé, selon la loi du 08/07/2013 (cf. Légifrance) pour « la refondation de l'école en faveur de la réussite de tous et contre les inégalités », avec la reconnaissance de la langue régionale, exprimée à travers « l'enseignement facultatif de la langue et culture régionales [...] » ou sous forme « d'un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale », n'est pas appliqué de façon égale sur le terrain local non plus, et nous constatons le contraire de l'alinéa « les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales ».

L'île contrairement à La France métropolitaine n'a pas pour objectif de s'appuyer sur la loi Molac pour sauvegarder sa langue régionale, car la situation linguistique majoritairement créolophone prédomine et n'appelle pas « au secours » pour survivre, mais aimerait bien s'y appuyer pour la promouvoir, si ce n'est pour lui « apporter des lettres de noblesses » (une idée encore trop utopique) mais au moins pour « ke lu sort dann fénoir »⁵⁹, qu'elle soit également au-devant de la scène égale à toute autre langue, et non pas comme un atour, une manifestation du folklore réunionnais. Le paysage linguistique local est tout autre, puisque les Réunionnais naissent et grandissent avec le créole réunionnais ; la question n'est pas de s'appuyer sur les articles de loi pour la faire exister, mais bien pour lui accorder une place similaire à toute autre langue, une place de choix à l'école, dans la société réunionnaise et en dehors de l'île.

De ce fait, nous ajouterions à la loi Molac « leur promotion en visant un statut égal à toute autre langue » ; entériner du coup la possibilité de se défaire de la dimension « régionale » pour être sur un pied égal à la langue française. Nous pouvons nous demander alors si la superficie géographique, le nombre de locuteurs, sont des facteurs déterminants pour faire d'une langue, une langue à part entière ? Non seulement, ces paramètres permettent de cantonner les langues dans des catégories, mais les affublent aussi d'un statut d'usage sociétal condamnable. Or toutes les langues se valent, n'ont point de couleur, ni d'odeur. A savoir, celle des colonisés, ou des

⁵⁹ Signifie en français « pour qu'elle aille au-devant de la scène » / « pour qu'elle soit sous les projecteurs »

blancs ou des esclaves, la langue est bel et bien un médium de communication avant tout et mérite toute notre attention, notre respect. Déjà en 1998, Cerquiglini dressait une liste de 75 langues entrant dans le cadre de la Charte Européenne des Langues Régionales et Minoritaires (1992). « Ce chiffre a le mérite d’attirer l’attention sur l’existence de nombreuses langues parlées par les citoyens français d’Outre-mer [...] et qui toutes méritent l’attention et la réflexion dans une perspective linguistique » (Launey, 2009 : 78).

A l’heure où le monde s’agite, avec les affrontements entre les Russes et les Ukrainiens, l’inhumanité et l’inégalité sont des mots qui résonnent sur toute la planète dans tous les domaines confondus, que ce soit professionnel, économique ou politique... et sur le plan sociolinguistique. Nous ne ferons pas ici le procès ou le pamphlet des linguistiques, mais le monde linguistique et le monde politique vont de pair et l’inégalité est le propre de l’Homme et de l’existence même, et tout effort quel qu’il soit aux quatre coins du monde ne suffira point pour bannir toutes les différences et éradiquer l’inégalité linguistique parmi tant d’autres.

Avec « le refus de respecter [...] les droits linguistiques garantis par les traités internationaux [...] », la France entérine « l’existence d’une glottophobie institutionnelle [...] qui met à mal de façon fondamentale la conception même de l’égalité républicaine » (Blanchet et Urteaga, 2022 :8). Dans ce contexte, la loi Molac, « s’inscrit à contre-courant des orientations glottophobes qui structurent la question des langues dans la fabrique d’une certaine identité nationale par l’Etat » (Blanchet, 2022 :13).

Pourtant La Réunion, est à tout égard, bien plus que d’autres pays, un exemple de tolérance, d’égalité religieuse, de mixité ethnique exemplaire et incarne le modèle d’une identité nationale plurielle sur le plan linguistique, avec une langue créole majoritairement parlée mais minorisée. Si le tableau est noir aujourd’hui, une lueur d’espoir subsiste quant à la disparition progressive de la diglossie linguistique réunionnaise, à l’effondrement total des barrières entre le créole réunionnais et la langue française qui se manifeste déjà par ce mélange de lexèmes des deux langues, avec le vif espoir qu’une entité linguistique ne supprime pas l’autre, mais que les deux coopèrent et subsistent en toute harmonie au sein de la société créole réunionnaise et se valent aux yeux de La France et du reste du monde. Que l’inquiétude politique en termes d’extrémisme et d’indépendance se dissocie totalement de l’avenir des langues et de la diversité linguistique en France ! Molac estime qu’une lecture trop restrictive a été faite de sa loi et que « l’obscurantisme jacobin » est soutenu tout simplement par une attitude hostile contre les langues régionales en France. L’optimisme n’est certes pas de mise selon ce point de vue, mais il peut se renverser.

9-4 Une vision plus optimiste d'une France ouverte au changement linguistique

Py croit que « le français admet la variation », dans la mesure où il est différemment parlé en Ile de France, au Québec, ou en Afrique etc. Cette acceptation de la variation ne semble donc se limiter qu'à l'oral ; « la richesse d'une langue comme le français c'est justement d'autoriser ces variations, ces particularités dans l'usage de la langue », dit-il. (Py, 1996 :55) Et il rajoute le rôle important qu'un enseignant de langues peut avoir dans un contexte bilingue, en acceptant justement l'idée qu'une langue soit un domaine de variation. Ce serait donc valorisant, les différentes formes de français et non source de critiques, de préjugés, de discrimination ; or la loi ne jure que par **UNE seule et unique langue française**. Blanchet va jusqu'à parler « d'exploitation, d'instrumentalisation » (2022 :13) sur le plan linguistique en France.

Selon Py (1996 :56), la variation de la langue française peut être un atout et selon nous cela permettrait d'éloigner l'idée de cette suprématie linguistique d'une seule et unique langue française. Ce français différent « doit être valorisé et développé [...] en soi il ne serait pas différent du français de France, mais a seulement des particularités » qui ne sauraient être vues comme des « déviations, des fautes, ou des problèmes à résoudre ».

Nous ne pouvons nier le lien entre la politique et l'enseignement des langues. Le cas valdotain expliqué par Py en 1996, représente le français non normé et non souverain, comme un exemple de différence à adopter, dans une France linguistiquement riche aux identités plurielles, Py (1996 : 56). Py est partisan du fait qu'un enseignant « Valdotaïn affirme son identité linguistique et se mette aussi parfois en situation d'apprentissage par rapport au français standardisé », par conséquent à la lecture de certains spécialistes du cas sociolinguistique réunionnais (Dijoux, 2013 ; Prudent, 2005 ; Latchoumanin, 1989), nous pouvons élargir ses propos à « l'enseignant créole » également, qui contribuerait à l'affirmation de son identité linguistique en situation d'apprentissage-enseignement en classe face à la forme standardisée du français. « Le professeur n'est pas forcément l'incarnation de la norme officielle [...]. La langue varie, chaque communauté sociale, chaque communauté linguistique construit, façonne ses propres normes » (Py, 1996 :56). Le caractère dominant associé à une seule forme de la langue française est du coup ébranlé en considérant ces aspects de variation, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, ou encore l'idée d'une norme plurielle, reprise par d'autres linguistes.

9-4-1 Un changement linguistique nécessaire à l'épanouissement et au développement de l'apprenant

Le langage joue un rôle prédominant dans l'épanouissement ou le développement cognitif d'un apprenant ou d'un individu tout simplement. Plus on s'y prend tôt, mieux c'est. Hagège (1996 : 212) affirme les bienfaits linguistiques lorsqu'on est exposé au plus jeune âge à d'autres langues « l'initiation de l'enfant à plus d'une langue le prédispose à en apprendre d'autres ».

Nous ne ferons pas ici l'inventaire des différents courants de pensée, en passant par des classiques, tel le caractère inné du langage chez Chomsky (1957) ou l'influence du milieu avec le « behaviourism » de Skinner (1938). Sans prendre parti pour l'un ou l'autre, l'importance de la langue première dans les premiers apprentissages fondamentaux, n'est plus à débattre. Latchoumanin (1987 ; 1988 ; 1989) disait depuis fort longtemps et encore au XXI^e siècle, qu'il fallait « reconnaître le droit à (une autre) expression, à l'existence [...], officialiser l'existence d'une différence [...] et l'émergence de réelles conditions d'apprentissage ». « Ce déni de la différence » autrefois « assimilée au déficit intellectuel » (Latchoumanin, 2019 :12), l'est encore aujourd'hui à travers les tests organisés dans les classes de primaire ou de lycée, en seconde, édifiés tous pour un public francophone « natif ».

Nous ne pouvons nier la pléthore d'illettrés, en lien direct avec « la langue et la cognition dans un contexte diglossique », (Latchoumanin, 2019 :12). Si nous remontons à plus loin, et essayons d'aller à la source de ce terrain, c'est-à-dire un apprenant dès le plus jeune âge, nous achoppons sur la thèse de Vygotski, qui dans les années 20/30, interprète la parole de l'enfant, la voix haute de toute pensée, ou « le propos pour soi » comme une pensée rationnelle. Or l'école réunionnaise étouffe cette pensée naturelle chez l'enfant lorsque celle-ci chez le créolophone se manifeste dans la langue créole ; ce constat pourrait expliquer le taux alarmant d'illettrisme dans un certain sens. En effet, « la langue maternelle des enfants apparaît comme un point d'appui dans l'apprentissage » (Hubert Delisle, 1984 :100). Les attitudes à l'égard de la langue première sont donc déterminantes dans le processus d'acquisition d'autres savoirs. Les encouragements lorsque l'enfant s'exprime en L1 vont favoriser l'apprentissage, le développement cognitif (Vygotski, 1985).

En effet, pour l'avoir expérimenté et vu, encore aujourd'hui le/la professeur(e) des écoles demande souvent à l'enfant de « reformuler ses propos *correctement* en français » (laissant entendre implicitement que l'expression en langue créole n'est pas correcte) et réprime sa spontanéité langagière, lorsque celui-ci s'exprime directement en créole. L'expression créole,

nous ne cesserons de le répéter est considérée comme une expression incorrecte, constamment dénigrée et comparée à la langue officielle de l'école, du savoir, du bien dire et bien agir en société, à savoir la langue française. Cette expression est vue d'un mauvais œil, surtout en situation d'apprentissage scolaire. Nous parlons alors d'une uniformisation de la langue à travers un système éducatif national, uniformisé partout en France, y compris dans les régions ultramarines. « L'école joue un rôle clé [...], l'Etat y inculque et généralise cette idéologie linguistique » (Blanchet, 2022 :15). Les modalités d'apprentissage mises en œuvre dans toutes les régions de France, accordent encore trop peu de place aux besoins légitimes des apprenants.

9-5 Le rôle prédominant de l'expression orale en créole réunionnais sur tout apprentissage, notamment la lecture

L'épanouissement de l'apprenant passerait donc par l'expression de la parole de l'enfant à voix haute, le libre arbitre de s'exprimer dans sa langue d'origine sans aucune restriction et de façon spontanée où qu'il soit. Les travaux de Prax-Dubois (2014) et ses investigations dans les classes maternelles en zone prioritaire d'éducation concourent à ce constat, avec la collaboration déclarée des assistantes maternelles et des enseignants dès le plus jeune âge des apprenants créoles. « Un partenariat linguistique » (Prax-Dubois, 2014 : 123) rendu nécessaire afin de « sensibiliser les professionnels de l'éducation à l'hétérogénéité en tant que NORME ». (Prax-Dubois, 2014 :132) Une hétérogénéité linguistique reconnue avec l'abondance des différentes ethnies qui se côtoient, communiquent, échangent sur l'île.

Et s'il s'agit d'une langue réprimée à l'école, l'apprenant devient opprimé. L'accès au savoir, et de surcroît à la langue étrangère ralentit, et devient lourdement affecté, devant surmonter des phénomènes linguistiques agissant comme des freins, qui vont se cristalliser au point de ne plus les repérer ; phénomènes nés de ce lien direct avec l'enfouissement de la langue régionale maternelle et les problèmes de manque de reconnaissance identitaire.

En milieu scolaire réunionnais, certains enseignants du français dans le secondaire, en lycée professionnel font fi de ces phénomènes et parlent d'une incapacité à assimiler un certain savoir, à pratiquer une nouvelle langue, tels des « débilés qui ne maîtrisent même pas la langue française et qui souhaitent apprendre une langue étrangère » disent-ils. Des propos d'une atrocité grave, en passant par un irrespect flagrant à l'égard de l'individu en quête d'apprentissage d'une langue étrangère, que nous avons pu relever chez une enseignante du français, à l'égard des Mahorais et des créoles réunionnais.

Le succès des apprentissages passerait par le gommage des différences, des phénomènes linguistiques tels les calques, les interférences, l'interlecte etc. En effet, selon Py (2004 :99), pour progresser dans ses apprentissages, « l'apprenant décide [...] soit, de chasser ou de cohabiter avec la langue première. »

La politique linguistique contribue à ce double dilemme, et aux difficultés d'apprentissage. « Les textes législatifs et réglementaires [...] imposent l'usage unique du français normé » (Blanchet, 2022 :14), surtout à l'école, et « interdisent [...] les usages des nombreuses autres langues, excluant les variétés sociales et régionales du français » (Blanchet, 2022 :14).

Ne pas prendre en considération ces paramètres dans l'enseignement-apprentissage d'une langue est un frein à l'épanouissement et au développement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Nos enquêtes de terrain confirment cette thèse. La sociologie au sein des groupes de locuteurs, les éléments culturels, ont un poids sur les pratiques et guident les productions linguistiques aussi bien en langue française qu'en langue étrangère. Tous au fil des décennies, des chercheurs (Bretegnier, 1999, Daleau-Gauvin, 2021, Lauret 1991, Latchoumanin 1989 etc.) reconnaissent « ce sentiment diglossique » chez l'élève réunionnais, doublé d'une « insécurité linguistique » en classe, lors des prises de parole en langue française. Une « langue non maîtrisée (le français) va entraîner des difficultés à lire » (Dalleau-Gauvin, 2021 : 234) également. L'étroite corrélation entre l'expression orale de l'apprenant et la compréhension écrite joue non seulement un rôle important dans l'apprentissage de la lecture mais également pour tout apprentissage de nouveaux savoirs.

« [...] si la finalité de l'acte de lire, c'est bien de comprendre l'énoncé, le langage oral prend une place au niveau de l'écrit et c'est, chez certains enfants, un retard de langage oral (et non de décodage) qui les empêche d'accéder à la lecture de textes. » (Megherbi et Ehrlich, 2005, en ligne).

« Les enfants en difficulté par rapport à l'écrit ne sont pas, loin s'en faut, privés du rapport au savoir et au plaisir d'apprendre mais ce rapport ne peut s'exercer que sur le mode de la parole dite ou reçue dans une certaine immédiateté. » (Bidaud et Magherbi, 2005, en ligne)

La langue parlée est le mode de communication le plus naturel, spontané. Lorsque celle-ci est différente de la langue de l'école, que ce soit une tout autre langue ou une même langue mais avec des variations si importantes qu'elle est vécue comme une tout autre langue également, et l'écrit étant issu de la langue orale, tout écart a des conséquences sur l'expression écrite réalisée. « Le système d'écriture est un moyen d'expression dérivé de la langue orale, qui

est le mode fondateur de nos communications » (Bidaut et Magherbi, 2005). L'oral et l'écrit seraient donc des partenaires qui contribueraient ou assureraient une certaine continuité au niveau de la communication. Lorsque celle-ci est rompue ou est discontinue, c'est que l'oral et l'écrit sont conflictuels.

Le contexte diglossique réunionnais semble donc alimenter ce climat conflictuel, ce dysfonctionnement langagier à un degré divers chez le locuteur réunionnais, et chez l'apprenant scolaire également à des degrés divers selon sa perception linguistique, en tant qu'assimilé, déculturé ou acculturé – en d'autres termes cela va dépendre du comportement de l'apprenant réunionnais, totalement inhibé ou peu ou pas du tout (Vingadessin, 1998 :48), en passant par le profil de monolingue au bilingue, ou au plurilingue. L'école a également sa part de responsabilité, « l'institution dans son entêtement à ignorer la spécificité du contexte dans lequel s'inscrit l'école à La Réunion concourt en partie à l'échec du créolophone » (Latchoumanin, 1991).

Nos investigations de terrain (exercices menés sur des extraits de BD, Tintin) attestent du rôle déterminant joué par la langue parlée majoritairement chez l'apprenant dans l'élaboration d'un cadre favorable ou non au fonctionnement cognitif, notamment à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

9-6 Les apprentissages linguistiques et le droit face aux maigres moyens déployés sur l'île de La Réunion

Inévitablement, la question de l'enseignement de la langue étrangère dans le contexte créolophone réunionnais, achoppe sur la question des droits en termes de lois linguistiques en vigueur en France (cf. supra la loi Molac). En effet, nous concevons le lien étroit entre la langue régionale, son usage restreint, les apprentissages véhiculés dans une langue autre que la langue maternelle et régionale, qu'est le français en outre-mer, les phénomènes linguistiques qui persistent dans l'apprentissage de la langue étrangère face au pouvoir de la langue française au détriment de la langue régionale, créole majoritairement en usage. Cette hégémonie du français se couple « d'une glottophobie institutionnelle » (Blanchet, Urteaga, 2022 : 8) et « de contorsions de l'état [...] pour faire obstacle aux langues régionales » (Blanchet et Urteaga, 2022 : 9).

« Une glottophobie légalisée et instituée » (Blanchet, 2022 :16) soutenue par des hommes politiques, voire le chef d'Etat, nous explique Blanchet, n'hésitant pas à réitérer des propos du

président de La République « La France naît **de la langue** et de l'Etat [...] **être français** c'est d'abord habiter **une** langue ».

Nous avons vu en supra, les articles 1 et 2 (1958) de la constitution, mettant l'accent sur le caractère puissant de la langue française au sein de la République (article complété en 1992). Blanchet nous rappelle l'absence de légalité et de légitimité accordée aux langues régionales et revendiquée à l'époque, en 1992, « une proposition d'ajouter dans le respect des langues régionales à l'article 2 » avait été refusée. A la non-ratification de la charte européenne des langues régionales et minoritaires, s'ajoute une volonté d'exclure délibérément tout citoyen français ayant une autre culture, une autre langue, une autre déclinaison de l'identité française dans une France pluriculturelle. Ce qui est paradoxal, car les articles de L'ONU stipulant « le respect du statut des droits linguistiques comme étant des droits de l'homme à part entière » (Blanchet, 2022 :19) ont été bien ratifiés par La France.

Mais « elle ignore l'existence même des droits linguistiques », une « illégalité [...] considérée comme légitime » (Blanchet, 2022 :20), approuvée par le peuple, en raison de l'absence de revendications, de son silence et souvent par ignorance. Interrogés à ce sujet, les Réunionnais ignorent leurs droits linguistiques, et souvent se plient aux 4 volontés de la population francophone, affublée de pleins pouvoirs liés à l'hégémonie de leur langue maternelle française. Nous pouvons d'ailleurs nous interroger sur la devise française « Liberté, égalité, fraternité » dans une telle société où les différences linguistiques sont écartées au profit d'une société monolingue, creusant davantage les inégalités entre les français, proliférant les clivages linguistico-culturels tout en appauvrissant leur identité culturelle et les privant de leur liberté d'expression différente, partout et n'importe quand.

Malgré l'adoption de la circulaire sur l'enseignement des langues et cultures régionales, comme nous l'avions pu préciser aux paragraphes 10-3 / 10-3-1, La Réunion ne l'applique pas dans l'académie entière, privée d'un enseignement de la LVR dans tous les établissements de l'île.

Si Urteaga (2022 : 62) met l'accent sur « l'existence d'un cadre législatif et réglementaire propice à l'enseignement des langues et cultures minoritaires » et « la volonté du Ministère (de l'éducation) de promouvoir cet enseignement tout au long de la scolarité », il n'en demeure pas moins que la dure réalité insulaire réunionnaise avec le manque de création de postes au sein de cette discipline sur notre sol et la culture de la suprématie de la langue française ne favorisent pas l'application de cette circulaire pleinement. Rappelons que seuls

12/90 collèges, 3 /51 Lycées généraux et polyvalents - professionnels, dont 1 seul Lycée professionnel (cf. cartographie des établissements sur le site académique Réunion, 2022) , dans le secondaire proposent l'enseignement des langues et cultures régionales à La Réunion, à la rentrée scolaire de 2021 /2022 ; le créole réunionnais non considéré contrairement aux autres régions de la Métropole, comme une langue minoritaire, mais plutôt comme une « langue minorée » de par son statut mais « majoritaire » par rapport au nombre important de locuteurs qui la pratique. Ainsi la troisième partie de la circulaire, que commente Urteaga, fait cruellement défaut également à l'île de La Réunion : « Le Ministère mène une action résolue en faveur de l'enseignement bilingue en français et en langue régionale » qui viserait à « Renforcer l'enseignement des langues et cultures « minoritaires » pour les élèves intéressés par le bilinguisme » (Urteaga, 2022 : 63), or peu de postes sont offerts aux plus de 400 enseignants habilités à dispenser cet enseignement à La Réunion, à la rentrée scolaire de 2021.

Nous sommes bien loin des objectifs du Bulletin officiel de 2021, réitérés par Urteaga, à savoir « suivre la progression des acquis linguistiques des élèves dans les deux langues tout au long de leur parcours », puisque les sections bilingues sont encore une denrée rare au sein de notre académie, malgré une réelle volonté de respecter les directives ministérielles avec un Plan Stratégique Académique en faveur des particularités linguistiques réunionnaises (Cf.PSA de l'académie de La Réunion, en annexe).

CONCLUSION

La loi Molac permet aux régions ou aux départements d'outre-mer, tel La Réunion, d'affirmer leur bilinguisme, ou plurilinguisme en s'appuyant sur un cadre juridique, si la langue concernée est une langue régionale minoritaire ou minorisée. Cette dernière acquiert ainsi une légitimité légale dans la société, gravissant les marches vers le patrimoine de la France ; ce qui est en soi une très grande avancée, bien que le conseil constitutionnel ou les farouches opposants aux langues régionales, se justifient en citant les articles de la constitution française tout en leur accordant une interprétation floue voire un rôle discriminatoire lorsqu'il est question des langues et des cultures différentes de celle de la Nation, la langue française.

Une idéologie quelque peu ébranlée et qui invite à la réflexion, face au plurilinguisme montant et à la facilité des échanges en ce XXI^e siècle. L'île de La Réunion est bien « la réunion » des langues et des cultures différentes en France et devrait servir d'exemple de laboratoire vivant où il serait judicieux d'expérimenter à grande échelle, d'appliquer les

recommandations des diverses expertises dans le domaine éducatif, et surtout au niveau de l'apprentissage-enseignement des langues étrangères en milieu plurilingue et à dominante créolophone, sans avoir peur de « détronner » la langue française, et le système éducatif français de Métropole.

10- Cadre didactique et ressources pédagogiques et évaluatives

Aujourd'hui, la politique linguistique ou encore le réaménagement linguistique ont considérablement gommé la diglossie. Mais celle-ci n'a pas été complètement effacée du paysage linguistique réunionnais. « Même si des progrès ont été réalisés, les mesures prises jusqu'à présent relèvent plus du symbolisme que d'une réelle démarche d'intégration du créole à l'école », affirment E. Adelin et M. Lebon-Eyquem (2009). [*L'enseignement du créole à La Réunion, entre coup d'éclat et réalité*]

Pour aider à trouver une politique linguistique éducative appropriée, plusieurs supports du conseil de L'Europe ont été créés.

Le guide de Beacco et Byram (2007) propose des approches en vue d'une politique linguistique qui prendrait justement en compte cette diversité linguistique en faveur du plurilinguisme en Europe. Comment s'en inspirer pour répondre à nos besoins académiques réunionnais ?

Dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe, s'inscrivent d'abord le CECRL, le CELV et le CARAP. Nous allons passer en revue ces derniers avant de présenter les grandes lignes du guide Beacco et de Byram.

10-1 Le CECRL

Le Cadre Européen commun de référence en langues (CECRL) fixe le cadre de l'enseignement des langues étrangères en Europe avec des objectifs, des compétences, des attendus, communs à toute l'Europe. Tous les pays de l'Europe sont ainsi capables d'utiliser un système identique avec des descripteurs bien définis pour relater le niveau d'un locuteur en langue étrangère en termes de performances dans toutes les compétences langagières écrites et/ou orales.

« Le Cadre européen commun de référence offre **une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe.** » (Extrait des « langues vivantes étrangères et régionales » du site « education.gouv », reconsulté le 14/08/21)

Selon le code de l'éducation (article L121-3), « de nombreuses études soulignent en effet que l'apprentissage d'une langue de patrimoine se traduit par une amélioration des performances langagières des élèves, qu'elle favorise la maîtrise des grandes langues de communication mondiale, qu'elle participe à l'intégration dans la communauté nationale et internationale. » Or le créole réunionnais, reconnu comme langue de patrimoine de la France d'Outre-Mer (cf. La loi n°51-46 du 11 janvier 1951), n'est pas en pris en compte dans « l'enseignement des grandes langues de communication mondiale », comme l'anglais.

L'enseignement de l'anglais à La Réunion, tout comme en France s'inscrit dans le cadre Européen commun de référence des langues, qui se découpe en niveau de compétences dans les 5 activités langagières, comme suit :

Tableau 3 du CECRL destiné aux langues

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

L'arrêté du 27/07/2007 relatif au CECRL rapporte l'importance des cursus plurilingues dans l'enseignement des langues étrangères, et par conséquent valorise le créole réunionnais et le rôle qu'il doit jouer au sein de ces écoles ultramarines. Les objectifs de l'enseignement du créole, énoncés dans le Bulletin Officiel du 08/09/2011 se recourent également avec les

prérequis nécessaires pour le bon apprentissage des langues vivantes étrangères, à savoir « la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation, la confiance en soi, l'expression orale etc. », des comportements à développer également en LVR. Suivent alors « des approches spécifiques dans les académies d'outre-mer » qui sont mises en vigueur dans la loi de l'orientation et de programmation pour la refonte de l'école de la République, dès le 08 juillet 2013, en vue d'un « enseignement [...] au profit des élèves issus de milieux essentiellement créolophones ». A partir de là, aussi bien le créole que le français, sont mis à égalité pour leur fonction respective et commune, à savoir « le véhicule des connaissances et de concepts dès la petite enfance » ; et l'appartenance sociale joue également un rôle important à La Réunion sur le degré de compétence en langue française (Cf. chapitre 18).

Cependant le CECRL reste encore très limité en termes d'objectifs pour notre situation de communication réunionnaise, car jugé « trop centré sur des approches qui considèrent les langues comme indépendantes les unes des autres » (Candelier- De Pietro, 2007 : 2), et accordant aucun rôle à la langue régionale créole dans l'apprentissage des langues étrangères. Mais comme dirait Beacco (2022), ce serait le CECRL à l'envers de croire en « un modèle didactique à appliquer », le CECRL à l'endroit, n'a pas à nous expliciter des activités ou à nous donner des directives, « c'est un document politique qui propose le plurilinguisme comme objectif éducatif, rejetant ainsi l'idée d'une langue unique pour l'Europe [...] les systèmes éducatifs ont la responsabilité du développement de la compétence plurilingue de chaque apprenant ». Donc il est clair, que c'est aux enseignants, aux académies de faire prendre conscience de cette pluralité, des variétés régionales etc. Le CECRL n'est pas une forme d'enseignement à véhiculer, ou un programme d'enseignement de langues, mais un référentiel qui analysent l'ensemble des composants, des descripteurs qui montrent l'acquisition d'une langue à des degrés différents. Finalement « le CECRL est le premier document qui ouvre l'ère de l'éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco, 2022).

10-2 Le CELV

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du conseil de l'Europe, a pour rôle de promouvoir l'enseignement des langues à travers toute démarche innovante en sollicitant tous les acteurs de l'éducation, tout en visant à faire progresser la qualité de l'apprentissage, dans le respect de la politique éducative, et dans le respect du public visé avec des approches plurilingues, interculturelles et inclusives.

A l'île de La Réunion, Olivier C. (professeur en sciences du langage à l'université de La Réunion) propose dans le cadre du CELV, une approche numérique de l'enseignement-apprentissage des langues, avec son projet e-langue, mené de 2016 à 2018, « une méthodologie d'enseignement intégrant les nouvelles technologies. »

Une nouvelle approche qui amène l'apprenant à développer ses compétences en numérique tout en interagissant avec les autres. A l'instar du type de tâche évoquée par C. Olivier (2018 :77), nous pouvons évoquer une tâche similaire à objectifs identiques dans un projet réalisé en 2011 en langue étrangère anglaise, avec une classe de terminale, un carnet de voyage sous forme webquest, avec un travail de recherches en amont sur des éléments de la vie réelle dans un souci « d'autonomisation et d'interaction » (C. Olivier, 2018 : 74-81)/ voyage, train, avion, restaurants, logement, activités et etc. (notre projet similaire consultable sur <https://youtu.be/FTsZTV0B9Y4>)

A l'heure du CECRL, plusieurs approches d'enseignement-apprentissage de l'anglais, ont été proposées, innovées à l'aide des nouvelles technologies en plus de la démarche actionnelle.

Dans cette perspective d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, Denis Vigneron, Déborah Vandewoude, Carmen Pineira-Tres (2015 : 8) nous explique l'approche de l'enseignement de la langue étrangère dans le cadre du CECRL. « Le cadre Européen Commun de Référence en Langues propose de développer les cinq compétences langagières – compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production écrite, production orale en continu et en interaction – par l'association du dire et du faire sans se restreindre à l'enseignement d'une langue utilitaire, ni renoncer à une approche littéraire et culturelle. »

Aujourd'hui, à la rentrée 2021, ces « balises » sont remises en question ; puisque l'approche littéraire se veut être l'objectif de la spécialité « LLCE » et l'approche civilisationnelle l'objectif de « Anglais Monde Contemporain ». Des spécialités en langues étrangères ont vu le jour au sein des établissements scolaires ces trois dernières années (2018-2019/ 2019-2020/ 2020-2021) et modifient les objectifs et l'approche de l'enseignement des langues étrangères au sein des écoles françaises. A la rentrée 2021 et faisant suite à la crise sanitaire, à l'abondance des cours en distanciel, la réforme du bac 2021 a été annulée et les dispositifs pédagogiques et évaluatifs longuement réfléchis et mis en place depuis ces 3 dernières années à l'échelle nationale sont effacés. Les nouvelles modalités du baccalauréat

reposent sur le BO N°30 paru le 29 juillet 2021. On s'accorde à dire que le contrôle continu devient roi et la moyenne annuelle des résultats scolaires en langues feront foi pour la note du bac. Un projet commun adopté par chaque équipe disciplinaire et formalisé par un projet d'évaluation au sein de l'établissement serait le point de départ de cette nouvelle mesure institutionnelle. La ligne de conduite des IA-IPR d'anglais cette année, au sein de l'académie Réunion, et comme partout ailleurs en France, est de se focaliser sur « l'évaluation dans le cadre du contrôle continu en collège et en lycée ».

Un autre projet soutenu et promu par le CELV dans le cadre des approches innovantes pour l'enseignement des langues, est le CARAP.

10-3 Le CARAP

Un cadre défini par le conseil de l'Europe pour dire ce qui doit être atteint au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues dans une perspective plurilingue et interculturelle et ce qui doit être mis en œuvre pour l'atteindre, en plus des directives académiques propres à La Réunion.

10-3-1 Rôle du CARAP

Le CARAP, c'est-à-dire le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles paru en 2007 est suivi de plusieurs versions en 2009, et notamment en 2012. A l'initiative du centre européen des langues vivantes, sous la coordination de Michel Candelier, le CARAP marque un tournant dans les nouvelles orientations politiques linguistiques tournées vers le plurilinguisme, en faveur de l'enseignement des langues étrangères dans une Europe multilingue et multiculturelle. Selon Candelier et De Pietro (2007 :2) « la compétence plurilingue doit être définie comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social [...] qui possède la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».

Le CARAP viserait à traduire cette compétence plurilingue en termes de « savoirs, savoir-être, et de savoir-faire » et « toute démarche visant à mettre en relation les variétés linguistiques ». L'approche plurielle des langues et des cultures met donc en avant la pluralité des langues et des cultures dans l'apprentissage – l'enseignement. Nous nous inscrivons résolument dans ce cadre. Par conséquent, au centre des activités pédagogiques, les différentes variétés linguistiques et culturelles ont toute leur place.

10-3-2 Un exemple d'exploitation chez Candelier

Michel Candelier (2007) fait partie de ceux qui proposent également des fiches de réflexion avec une approche didactique à l'attention des enseignants *en faveur du contexte des apprenants*. Il distingue 3 types de contexte : éducatif, social et politique, et sociolinguistique. Ce dernier est tout particulièrement pertinent à La Réunion avec des variétés linguistiques en langue française ou anglaise propres à son environnement. Et évidemment tout ce qui est d'ordre politique, économique va influencer sur le développement éducatif de chacun. Et les objectifs à atteindre dépendront de la mise en œuvre de l'enseignant, ses choix, sa pédagogie et ses supports. Le rôle des instances politiques dans la promotion de la langue dans les territoires est réitéré dans le guide de Beacco et Byram (2007).

10-4 Le guide en version intégrale de Beacco et de Byram de 2007

Ce guide précise bien « qu'il revient donc aux institutions politiques et éducatives non seulement de créer des espaces légaux pour l'enseignement des langues employées dans un territoire, mais aussi de faire percevoir aux enfants et à toute la communauté concernée la valeur intrinsèque de ces variétés linguistiques avec lesquelles ils sont en contact, mais que tous n'emploient pas. » Le plurilinguisme devient ainsi le principe fondateur de la politique linguistique préconisée par le Conseil de l'Europe.

10-5 L'anglais dans les classes réunionnaises – Que disent les instructions officielles dans le cadre du CECRL ?

Le CECRL pose les compétences langagières à acquérir en langue étrangère en termes de « maîtrise » : maîtrise du vocabulaire, maîtrise phonologique, correction grammaticale etc. (Cf. CECRL volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, février 2018, version anglaise, traduite par Gilles BRETON et Christine TAGLIANTE)

Peut-on véritablement maîtriser une langue ? La question de la norme est soulevée (Cf. chapitre 6 et chapitre 15 afférents aux questions de variation et de norme). Est-ce la langue qu'il faut maîtriser ou l'échange dans la communication ? Nous savons tous qu'un locuteur anglophone parlant français serait applaudi pour ses prouesses linguistiques même en présence d'erreurs lexicales ou grammaticales, le sens du message étant privilégié et non la norme, non la maîtrise des formes normées. Alors que le créolophone s'exprimant dans un français

approximatif est montré du doigt, et n'est nullement encouragé dans ses productions qualifiées d'emblée comme « nulles », de « fransé makot, koshon⁶⁰ », un peu moins souvent aujourd'hui par le corps enseignant mais souvent par les autres apprenants en classe ou les autres locuteurs de la société de communication réunionnaise elle-même (ce qui en ressort des enquêtes de terrain). Or c'est bien le message (et non pas la forme normée), qui doit être privilégié dans toute communication, la capacité du locuteur à produire un discours cohérent, sa performance (Chomsky, 1965), c'est-à-dire sa réalisation. Selon le CECRL, la compétence du locuteur prend toute son importance dans le cadre scolaire, où il sera question d'évaluer les compétences langagières de l'apprenant selon une norme académique. Et c'est bien là où le clivage entre le simple locuteur et l'apprenant scolaire apparaît dans l'apprentissage – enseignement, puisque la norme de la langue apprise, la langue cible, est visée et non la capacité à communiquer.

Dans le cadre scolaire, la cohérence de la construction du discours est un critère d'évaluation. (Certes, la communication ne s'appuie pas sur la cohérence formelle). Si l'on regarde le dictionnaire Larousse en ligne, la cohérence signifie que « les parties » du discours « s'enchaînent bien et présentent des rapports logiques entre elles ». Cette logique dans le contexte réunionnais, peut être empreint de bribes, ou de segments ou de mots créoles, de mélanges au contact des langues et ce, sans ôter l'intelligibilité du message et assurer la communication, l'intercompréhension entre deux individus. Cela étant dit, la communication intelligible en langue anglaise doit être privilégiée également, à savoir le caractère compréhensible immédiat du message (à cela s'ajoutent d'autres critères d'évaluation reconnus comme indispensables dans le cadre scolaire, comme la qualité du contenu, la construction du discours, la richesse et la correction grammaticale de la langue pour répondre aux normes académiques attendues [Cf. grille pour l'évaluation de l'éducation nationale]).

Et les descripteurs du CECRL vont dans ce sens depuis ces deux dernières décennies ; le problème est que la note chiffrée perdure au lycée, et la norme reste le casse-tête privilégié d'un grand nombre d'enseignants et encore nombreux sont les élèves qui ont du mal lorsqu'ils sont évalués par compétence dissociée : à savoir à l'écrit, par exemple, les critères d'évaluation de l'apprenant ne sont pas les mêmes en expression écrite (capacité à rédiger en visant la norme de la langue cible) qu'en compréhension écrite (capacité à comprendre un support textuel en

⁶⁰ Français approximatif sale, souillé, corrompu = non conforme à la norme standard

langue cible) ; et ni les mêmes pour les compétences orales, à savoir la compréhension orale et l'expression orale en continu ou en interaction.

10-5-1 Les compétences attendues au niveau du CECRL

Dans un souci d'harmonisation, les productions orales ou écrites des élèves en langues étrangères sont évaluées conformément à des grilles communes au sein de l'Europe, ce qu'on appelle communément « le cadre européen commun de référence en langues ». Toutes les 5 activités langagières passent par des critères variant de A1 à C1, correspondant à des aptitudes bien définies : l'expression orale continue et en interaction, la compréhension orale et écrite, l'expression écrite.

Les évaluations des épreuves communes (programmées de 2018 à 2021) de la première à la terminale permettent ainsi d'évaluer les performances des apprenants dans les compétences écrites et orales selon des descripteurs suivants :

BACCALAURÉAT – ÉPREUVES DE LANGUES VIVANTES : GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE

	Expression orale en continu	Points -score	Interaction orale	Points -score	Correction de la langue orale	Points -score	Richesse de la langue	Points -score
C1	Peut développer une argumentation complexe , fondée sur des références (inter)culturelles, de manière synthétique et fluide tout en s'assurant de sa bonne réception.	30	Peut interagir avec aisance et contribuer habilement à la construction de l'échange , y compris en exploitant des références (inter)culturelles.	30	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible , de façon à être toujours intelligible. Les rares erreurs de langue ne donnent pas lieu à malentendu.	30	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées.	30
B2	Peut développer un point de vue pertinent et étayé , y compris par des reformulations qui ne rompent pas le fil du discours. Peut nuancer un propos en s'appuyant sur des références (inter)culturelles.	20	Peut argumenter et chercher à convaincre . Peut réagir avec pertinence et relancer la discussion , y compris pour amener l'échange sur un terrain familier ou sur celui d'aspects (inter)culturels.	20	La prononciation et l'accentuation peuvent subir l'influence d'autres langues mais l'impact sur la compréhension est négligeable . Les erreurs de langue ne donnent pas lieu à malentendu.	20	Peut produire un discours et des énoncés assez fluides dont l'étendue du lexique est suffisante pour permettre précision et variété des formulations .	20
B1	Peut exposer un point de vue de manière simple en l'illustrant par des exemples et des références (inter)culturelles. Le discours est structuré (relations de causalité, comparaisons etc.).	10	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple sur des sujets familiers . Peut faire référence à des aspects (inter)culturels.	10	Peut s'exprimer en général de manière intelligible malgré l'influence d'autres langues. Bonne maîtrise des structures simples.	10	Peut produire un discours et des énoncés dont l' étendue lexicale relative nécessite l'usage de périphrases et répétitions .	10
A2	Peut exprimer un avis en termes simples . Le discours est bref et les éléments en sont juxtaposés.	5	Peut répondre et réagir de manière simple .	5	Peut s'exprimer de manière suffisamment claire pour être compris mais la compréhension requiert un effort des interlocuteurs .	5	Peut produire un discours et des énoncés dont les mots sont adaptés à l'intention de communication, en dépit d'un répertoire lexical limité .	5
A1	Peut exprimer un avis en termes très simples . Les énoncés sont ponctués de pauses, d'hésitations et de faux démarrages.	3	Peut intervenir simplement mais la communication repose sur la répétition et la reformulation .	3	Peut s'exprimer de façon globalement compréhensible en utilisant un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés.	3	Peut produire des énoncés globalement intelligibles malgré un lexique pauvre .	3
Pré -A1	Peut amorcer un propos avec quelques mots mémorisés.	1	Peut répondre à des questions très simples et ritualisées .	1	Peut prononcer correctement quelques mots simples .	1	Peut produire quelques éléments stéréotypés .	1

Tableau de conversion : expression orale (A1 à partir de 12 points score ; A2 à partir de 20 points ; B1 à partir de 40 points ; B2 à partir de 80 points ; C1 = 120 points)

LVA	N° 3	EO/IO	0	1-12	13-20	21-29	30-39	40-59	60-79	80+	B2 visé										
Note sur 20	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LVB	N° 3	EO/IO	0	1-4	5-12	13-18	19-22	23-31	32-39	40+	B1 visé										

Grille 2 des descripteurs du CECRL pour l'évaluation de l'expression orale

L'oral s'articule autour de deux axes, la parole en continu ou en interaction lors des échanges.

L'exemple d'évaluation orale ci-dessous de 3 élèves selon les descripteurs du CECRL (extrait du livret Bac In Full Swing, terminale, 2020 : 24, éditions Didier) démontre que l'on est en bonne voie en jugeant les capacités des élèves indépendamment de la norme de la langue cible dans un premier temps. Puis, une partie des points (1 à 30 points) est toujours allouée à la qualité de la langue, sous-entendu le respect de la syntaxe selon la norme (=correction de la langue) et le lexique.

Tableau 4 de trois profils en Expression orale selon le CECRL

Expression orale en continu		Interaction orale	Correction de la langue orale	Richesse de la langue	TOTAL
Doc B Élève 1 Tasnim	B1 : 10 pts Prise de parole initiale brève mais nuancée et structurée.	B2 : 20 pts <ul style="list-style-type: none"> • Peut interagir avec aisance, même s'il a généralement besoin d'être relancé. • L'élève est capable de tenir une conversation longue (7') et de convoquer des exemples culturels. 	C1 : 30 pts Très grande correction grammaticale et phonologique. Erreurs rares.	C1 : 30 pts Lexique riche, expressions idiomatiques, mais le registre de langue n'est pas toujours approprié ('stuff').	90 pts = B2 Note finale = 20/20
Doc B Élève 2 Elise	C1 : 30 pts <ul style="list-style-type: none"> • Ensemble fluide et structuré. Outils de la nuance, de la comparaison et du contraste très maîtrisés. • Conclusion. 	C1 : 30 pts <ul style="list-style-type: none"> • Bonne interaction. • L'élève peut convoquer des exemples culturels pertinents. 	C1 : 30 pts <ul style="list-style-type: none"> • Langue riche et globalement maîtrisée phonologiquement. • Quelques erreurs grammaticales : "F. Mercury, which is..."; quelques déplacements de "s" 	C1 : 30 pts <ul style="list-style-type: none"> • Lexique riche, quelques expressions idiomatiques. • Erreurs rares ('provides' au lieu de 'prevents'). 	120 pts = C1 Note finale = 20/20
Doc A Élève 3 Victoire	C1 : 30 pts <ul style="list-style-type: none"> • Démarche très méthodique : l'élève observe des éléments dans le document, puis pose des questions rhétoriques à propos de ces éléments. • Peut convoquer des exemples culturels. 	B2+ : 25 pts <ul style="list-style-type: none"> • Interaction dynamique et efficace. • L'élève réagit spontanément et est capable de convoquer des exemples culturels pertinents. 	B1 : 10 pts <ul style="list-style-type: none"> • Erreurs systématiques : PR: 'opposite' QR: 'the document A', 'every' + pluriel + erreurs non systématiques • Mais prise de risques : recours à des auxiliaires de modalités, énoncés complexes. • Le niveau de langue chute légèrement lors de l'entretien. 	B2 : 20 pts Lexique suffisant pour exprimer des idées précises et complexes.	85 pts = B2 Note finale = 20/20

Tableau de trois profils en expression orale selon le CECRL

Ces 3 profils démontrent bien la bonne intention, de cerner la capacité à communiquer et à échanger indépendamment d'une norme figée. Mais il n'en demeure pas moins que la notation chiffrée persiste dans le système éducatif français. Ne vaut-il pas mieux la supprimer et de garder uniquement des lettres A, B, C qui recouvriraient ou balayeraient un éventail de

compétences en vue d'échanges en langue anglaise, comme le système américain ? Comme il est pratiqué depuis un peu moins d'une décennie dans certains collèges de l'académie ?

Cette grille permettant d'évaluer 3 candidats différents, met en lumière la grande avancée en termes d'évaluation des compétences et des performances des candidats.

Il est vrai cependant, que l'expression orale n'est pas évaluée à juste titre sans La complexité de l'argumentation et la richesse de la langue qui sont appréciés, selon la norme ciblée ; la capacité seule d'émettre un simple avis sur un support, d'ouvrir la bouche, et de s'exprimer en langue étrangère ne suffit pas.

Qu'en est-il de l'évaluation des autres compétences ? La compréhension orale au baccalauréat met en évidence la capacité chez le candidat à rendre compte en langue française du contenu du support anglais visualisé et entendu. Les épreuves communes en vigueur pour le nouveau bac 2020 n'ont pas pu être réalisées comme initialement prévus en raison de la pandémie COVID 19. Les élèves de première générale et technologique devaient réaliser deux épreuves communes en langues étrangères, visant la compréhension orale et la compréhension écrite. Une épreuve plus longue d'1H30 accès sur les compétences écrites (Compréhension écrite et expression écrite) était prévue en classe de terminale, et également une évaluation des compétences orales avec une épreuve de 10 minutes de préparation, dont 5 minutes d'expression orale en continu et 5 minutes d'interaction. (Cf. grille supra, chapitre 9-1)

Analysons la grille des critères d'évaluation de l'expression écrite, ci-dessous :

Grille 3 de descripteurs du CECRL pour l'évaluation de l'expression écrite

BACCALURÉAT – ÉPREUVES DE LANGUES VIVANTES : GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE								
	Qualité du contenu	Points -score	Cohérence de la construction du discours	Points -score	Correction de la langue écrite	Points -score	Richesse de la langue	Points -score
C1	Peut traiter le sujet et produire un écrit fluide et convaincant, étayé par des éléments (inter)culturels pertinents.	30	Peut produire un récit ou une argumentation complexe en démontrant un usage maîtrisé de moyens linguistiques de structuration.	30	Peut maintenir tout au long de sa rédaction un bon degré de correction grammaticale , y compris en mobilisant des structures complexes.	30	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées.	30
B2	Peut traiter le sujet et produire un écrit clair, détaillé et globalement efficace , y compris en prenant appui sur certains éléments (inter)culturels pertinents.	20	Peut produire un récit ou une argumentation en indiquant la relation entre les faits et les idées dans un texte bien structuré.	20	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes . Les erreurs sur les structures complexes ne donnent pas lieu à des malentendus.	20	Peut produire un texte dont l'étendue du lexique et des structures sont suffisantes pour permettre précision et variété des formulations .	20
B1	Peut traiter le sujet et produire un écrit intelligible et relativement développé , y compris en faisant référence à quelques éléments (inter)culturels.	10	Peut rendre compte d'expériences en décrivant ses sentiments et réactions. Peut exposer et illustrer un point de vue . Peut raconter une histoire de manière cohérente.	10	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes . Les erreurs sur les structures simples ne gênent pas la lecture.	10	Peut produire un texte dont l' étendue lexicale relative nécessite l'usage de périphrases et de répétitions .	10
A2	Peut traiter le sujet, même si la production est courte .	5	Peut exposer une expérience ou un point de vue en utilisant des connecteurs élémentaires.	5	Peut produire un texte immédiatement compréhensible malgré des erreurs fréquentes.	5	Peut produire un texte dont les mots sont adaptés à l'intention de communication, en dépit d'un répertoire lexical limité .	5
A1	Peut simplement amorcer une production écrite en lien avec le sujet.	3	Peut énumérer des informations sur soi-même ou les autres.	3	Peut produire un texte globalement compréhensible mais dont la lecture est peu aisée.	3	Peut produire un texte intelligible malgré un lexique pauvre .	3
Pré -A1	Peut rassembler des mots isolés en lien avec le sujet.	1	Peut rassembler des notes non articulées.	1	Peut produire un écrit mais peu intelligible .	1	Peut produire quelques éléments stéréotypés .	1

Tableau de conversion : expression écrite (A1 à partir de 12 points-score ; A2 à partir de 20 points ; B1 à partir de 40 points ; B2 à partir de 80 points ; C1 = 120 points)

LVA	N° 1	EE	0	1-4	5-12	13-18	19-22	23-31	32-39	40+	B1 visé											
	N° 2	EE	0	1-12	13-17	18-20	21-25	26-39	40-59	60+	B1-B2 visé											
	N° 3	EE	0	1-12	13-20	21-29	30-39	40-59	60-79	80+	B2 visé											
Note sur 20		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LVB	N° 1	EE	0	1-4	5-12	13-16	17-19	20-29	30-34	35+	A2-B1 visé											
	N° 2	EE	0	1-4	5-12	13-16	17-19	20-29	30-34	35+	A2-B1 visé											
	N° 3	EE	0	1-4	5-12	13-18	19-22	23-31	32-39	40+	B1 visé											

Il est fort regrettable que le paramètre de « contexte plurilingue » ne soit pas pris en compte au niveau des critères d'évaluation ; aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Toutes les activités langagières baignant dans cet environnement plurilingue à dominante créole, méritent une grille d'évaluation adaptée également pour le baccalauréat. Cela ne suffit pas de vouloir prendre en compte le contexte dans les approches pédagogiques, dans tous les processus apprentissage-enseignement ; il est de rigueur d'être équitable, dans un système éducatif français qui se veut égalitaire et juste. Nous entendons par là prendre en compte les différences (« être équitable ») pour rétablir une égalité, adopter des critères d'évaluation contextualisés également, répondant à la situation linguistique spécifique des territoires français ultramarins.

Dans la colonne « correction de la langue » en langue étrangère anglaise, il serait judicieux de prendre en compte « les maillages » entre la langue maternelle et la langue institutionnelle et la langue cible ; pour certains il serait alors question de l'interlecte, d'autres des phénomènes résultant de l'interlangue, de l'interférence, etc. « Un bon degré de correction grammaticale », ou encore « une bonne maîtrise des structures simples et courantes » en expression écrite montrent que la norme de la langue cible est toujours visée, et ce stade d'expression écrite est associé au plus haut niveau de performance : C1 ou B2.

Nous pouvons nous demander alors si le système français n'est pas défailant avec ce décalage au niveau des critères d'évaluation et la position du conseil de l'Europe en faveur de la prise en compte du multiculturalisme, et du plurilinguisme, et de l'ouverture sur toutes les cultures et les langues, y compris toutes les langues régionales autres que le français. Or les acteurs de l'éducation nationale œuvrent toujours sur le terrain pour la suprématie de la langue française, acclament un système éducatif français unique. Logiquement en analysant la grille, les descripteurs A2, A1 et pré A1 semblent être des critères suffisamment congrus pour assurer la bonne compréhension en langue étrangère. Est-ce pertinent à l'échelle d'un examen du bac ? Cela voudrait-il dire que la norme standard n'aurait plus autant de valeur ?

Ces « normes qui ont du mal à coïncider entre les représentations linguistiques et identitaires des enseignants, des familles et des élèves », en faisant référence à la langue française, dans notre contexte réunionnais (Prudent, 2005 : 375). Serait-il plus approprié de parler de « normes endogènes » ? (C. Bavoux, 2008 :61) Béatrice Akissi Boutin s'appuie sur l'analyse de Gabriel Manessy (1992) et en parle, en termes d'une forme issue de « la normalité, des usages locaux et non de la normativité. »

Ou serait-il plus approprié de parler d'une norme « à l'image des situations qui loin d'être rares, se caractérisent par leur haut degré de fréquence » (Hagège, 2005 :9). Or les productions mixtes, mélangées en français, ou en anglais fréquentes dans les écoles réunionnaises sont considérées comme « hors normes, incorrectes, erronées » alors que si nous suivons le concept de Hagège, ces formes mixtes seraient établies comme la norme.

Est-ce la porte ouverte à l'acceptation de toute production autre que la forme standard normée ? Et sa valorisation à l'examen ? Est-ce la voie vers une pédagogie de la variation reconnue et adoptée, entérinée comme un pas vers un nouveau baccalauréat ? Les mêmes épreuves, mais un cheminement différent et un système d'évaluation différent sur le plan langagier ? Nous nous plaçons à la fois comme chercheure, apprenant créolophone, enseignante, ressortissant d'outre-mer et des questionnements d'ordre politique éducative, didactique et pédagogique nous titillent l'esprit ; l'académie de La Réunion fourmille de projets et de plans d'action, mais leur généralisation est encore trop rarissime et le recul trop court pour avoir des résultats probants. Des actions manquent dans l'élaboration d'une grille d'évaluation des apprenants en milieu plurilingue. Le CECRL et le CARAP devraient être des supports sur lesquels les acteurs de l'éducation devraient s'appuyer pour créer un véritable instrument d'évaluation contextualisée.

Dans cette perspective, Candelier et De Pietro (2007 :3) abordent la question « d'approches plurielles des langues et des cultures » à savoir « des approches didactiques [...] impliquant des activités avec plus de variétés linguistiques et culturelles. » Et ceci, afin d'éviter une démarche didactique unique, ou « d'écraser » tout élan vers le plurilinguisme, le pluriculturel. « Sans approches plurielles, [...] sans articulation entre les langues, ce sont enfin des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés. »

10-6 Guide pour l'enseignement en langues vivantes étrangères de l'école au lycée : les grands principes

Dans le guide, publié en mars 2020 par le Ministère de l'Education nationale ou consultable via le site eduscol.education.fr, nous focalisons notre attention sur ce qui relève de l'enseignement de l'anglais dans le second degré. Nous notons juste, qu'un grand nombre

d'écoles du premier degré, proposent l'EMILE ; à savoir l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère, dès les années 1990.

Dans le secondaire, notre attention est dirigée vers les classes DNL, c'est-à-dire de l'enseignement d'une discipline non linguistique, apparu d'une façon généralisée dans les années 1990 également. Dès 1981, les premières classes de DNL ont été encouragées dans les sections internationales, suivies des sections européennes et orientales en 1992.

Élargir ces dispositifs à l'ensemble des élèves du second degré serait une aubaine et participerait à la dynamique de renforcement des parcours en langues étrangères.

L'idée d'avoir des classes de DNL créole serait de surcroît intéressante et accroîtrait la variété des dispositifs d'une part et d'autre part répondrait à la pluralité linguistique de la communauté réunionnaise ; d'autant plus qu'au collège P. G., par exemple, il nous a été rapporté que l'enseignement des mathématiques en créole porte ses fruits. (Contacté à ce sujet, notre demande d'exemple n'a pas abouti)

10-6-1 Les outils théoriques et pédagogiques dans le second degré

10-6-1-1 Le langage

Autant qu'il y a de langues, le langage est associé à différentes conceptions :

- L'approche behavioriste est centrée sur les facteurs externes qui favorisent l'apparition ou la fin des comportements verbaux. (Skinner)
- L'approche innéiste est centrée sur les facteurs internes, l'être humain serait doté d'une compétence langagière spécifique, avec une grammaire interne, mesurée en performance. (Chomsky)
- L'approche interactionniste constructiviste : où l'enfant donne du sens grâce à ses interactions avec son environnement physique. Le langage aurait un rôle déterminant dans la représentation (Piaget, 1966)
- L'approche interactionniste sociale : Au contact avec le milieu social, l'enfant élabore des règles d'échange et d'usage propres au groupe. Le développement cognitif s'effectue ainsi à partir de situations communicatives dans lesquelles l'enfant se trouve. (Vygostky, 1985))

- L'approche neurologique, neurophysiologique et sociale : pas d'apprentissage sans le désir associé. Le langage comme un élément déterminant dans le développement des capacités cognitives individuelles (Bruner, 1966).

Ces approches démontrent que l'acquisition du langage ne relève pas juste de la linguistique. L'environnement, la culture, le milieu social participent à l'acquisition du langage et au développement cognitif du sujet. La variété des milieux et des cultures influent sur le langage et participeraient également aux variations des langues soumises aux conditions socioculturelles et psychologiques où évolue l'apprenant.

10-6-1-2 Les langues

En France, l'enseignement des langues étrangères se fait au même titre qu'une autre discipline dans un programme, et depuis 2019, « Programme de Langues Littératures et cultures étrangères » en tant que spécialités ou non dans le cadre du baccalauréat, qui se déclinent sous l'option littérature et monde contemporain.

Or, la langue est en vérité, un système complexe, et non une fin en soi et la situation de communication dans chaque région est spécifique ; cela ne requiert donc pas un enseignement identique à tous les enseignements et ni à la discipline au sein d'un établissement scolaire.

La dimension interculturelle et sociale de la langue doit être d'emblée posée et prise en compte également dans l'enseignement. La langue est avant tout une pratique sociale et non un système linguistique figé qu'on peut étudier seul. L'enseignement-apprentissage d'une langue à l'école devrait intégrer cette dimension sociale, interactive, sans encourir le risque d'être relégué au titre « d'imposture interculturelle ». En effet, aujourd'hui il est question de l'aspect de la diversité culturelle, un monde métissé où les différentes cultures sont en constante interaction. Et où « il serait difficile de positionner des identités multiples, des origines complexes – d'imposer une identité singulière, de « cataloguer les gens ». Il n'est pas légitime de faire « des classifications au cœur des différentes appartenances culturelles, ethniques, linguistiques, etc. » soutient Fred Dervin, dans une conférence sur la diversité et l'interculturalité à Bruxelles. (Dervin F., 2011) Et nous partageons pleinement ce point de vue, aucune hiérarchisation à envisager mais bien plutôt une union de ces diversités, un mélange de ces identités plurielles et une approche plurielle de l'enseignement des langues. Des approches qui ont subi de grands bouleversements depuis ces derniers siècles, et encore plus avec la

pandémie de 2020/2021 et son confinement, accordant une place de choix à l'enseignement à distance.

10-6-2 Les courants théoriques et pédagogiques dans le second degré

10-6-2-1 L'héritage de la trilogie Dewey- Piaget et Freinet

La pédagogie de l'expérience

Dewey, introduit à la fin du XIX^e siècle la notion de « learning by doing », plus connue sous l'appellation « pédagogie par l'expérience/par l'action ». (2018, « *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation* », Armand Colin) Cette innovation pédagogique prend appui sur 4 concepts clés : « real life simulation plus the management of non-success, plus the result requirement and the different roles of the teachers » et permet de rompre avec l'image traditionnelle et autoritaire de l'enseignant tout en accordant une place privilégiée, active à l'apprenant. A travers la pédagogie de projet, tous les apprenants participent à diverses tâches, collaborent et échangent entre eux et avec l'enseignant, dans le but de mener à bien leur projet. Un projet « qui s'organise dans le groupe [...], une entreprise coopérative et non dictatoriale », une grande liberté est accordée aux différentes activités.

Dewey explique bien ce mécontentement général à l'égard de l'éducation traditionnelle, qui impose le savoir, des points de vue, un programme, des méthodes complexes à de jeunes enfants dont les esprits ne sont pas encore préparés à de telles exigences. (Dewey, 2018 : 460) Et pire, telle « une éponge », on attend de ces élèves, qu'ils « absorbent » ces savoirs conformes aux attendus de l'éducation traditionnelle du passé et non tournée vers le futur, au sens de la pluralité, la non-conformité, la diversité et la diversification. Bien sûr, il n'est pas dit qu'il faut rejeter les programmes, vu que l'obtention d'un diplôme, d'un examen suppose ces acquis.

Mais alors, que faut-il faire ? Pour répondre à cette pluralité, Dewey introduit la notion de « learning by doing », « apprendre par la pratique », ce que nous appelons plus communément la pédagogie par projet. Cette pédagogie axée sur le projet, prendrait ainsi en compte, les particularités de chacun, leurs savoirs et savoir-faire, tout en prônant un travail collaboratif afin de mener à bien un projet commun.

La « [...] vraie méthode pédagogique consiste d'abord à se rendre intelligemment attentif aux aptitudes, aux besoins, aux expériences passées de ceux qu'il faut instruire et, en second lieu, de développer ces suggestions de base de telle sorte qu'elles deviennent un plan ou

un projet qui, à son tour, s'organise dans un tout assumé par le groupe. Autrement dit, le plan est une entreprise coopérative et non dictatoriale [...]. C'est grâce à un échange réciproque du maître et des élèves que s'accomplit cette croissance, le maître reçoit, mais il n'a pas peur de donner. Le point essentiel à retenir est que le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée. » (Dewey, 1968 : 123).

Dewey accorde donc une place aux expériences passées, à l'éducation traditionnelle dans l'apprentissage présent, les moyens mis en œuvre et l'avenir des apprenants, toute forme d'éducation progressive (Dewey, 2018 : 463- 467). Le but est de choisir des expériences susceptibles de « demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes ».

Est soulevée, à ce stade, la pertinence des programmes, des méthodes pédagogiques, des équipements éducatifs, du recours aux nouvelles technologies etc. Celle-ci ne peut se faire indépendamment d'une éducation basée sur « l'idée d'un développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience ». Il va de soi, que nous ne pouvons dissocier la situation d'apprentissage, la localisation, la particularité des sujets etc. de ces programmes et des méthodes à adopter. Le sujet reste bien le centre des apprentissages et l'éducation Deweyenne priorise l'apprenant au cœur des activités sociales et non les savoirs.

L'approche constructiviste

Piaget (1923) avance l'idée que les connaissances sont construites autour d'un apprenant actif qui construit ses connaissances à partir de son expérience. Nous parlerons ainsi de « constructivisme ». Sur le plan cognitif, l'apprenant n'emmagasine pas les nouvelles connaissances de façon passive, mais les confronte avec les anciennes, et construit ainsi ses propres savoirs. Dans cette perspective, Piaget met en avant le sujet actif dans son apprentissage constructiviste. Faisant écho à cette approche, sous la plume de Bruner (1966), l'apprenant devient en effet maître de son apprentissage. Il sélectionne les informations et les transforme, conformément à ses prérequis, à ses acquis. Ce qui sous-tend l'idée que le sens sera subjectif. Chaque apprenant donne du sens à une information, conformément aux informations déjà inscrites dans sa mémoire.

Cependant cette approche constructiviste trouve ses limites dans les rapports que l'apprenant peut entretenir avec son entourage, la société, dans une dimension interactionnelle. En effet, l'apprenant n'est pas seul ; il interagit non seulement avec l'enseignant, mais aussi

avec d'autres apprenants. Barnier (2012 : 9) met l'accent sur cette « nouvelle dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-collaboration ». Ce qui ouvre la porte au socio-constructivisme, défendu par Vygotsky (1985). Le langage est au centre des processus qui contribuent à l'évolution cognitive. La communication avec les uns et les autres serait déterminante dans le processus de l'apprentissage. Le développement de toute connaissance serait donc dépendant du langage en société, du rapport d'un individu à un autre.

Freinet, reprend l'idée des pédagogies actives, en 1924, et s'inscrit dans la même lignée de pensée que Vygotsky. Un sujet développe ses connaissances en étant en contact avec les autres, dans la société. La pédagogie interactive et interactionnelle autour d'un projet, gagne avec Freinet plus de terrain, en accordant une grande part à la prise d'initiative du sujet, sa créativité et une réelle motivation à communiquer oralement avec l'autre.

Qu'en est-il alors des langues apprises au sein de l'école réunionnaise ? Si l'élève unilingue ne communique pas, son apprentissage est limité. Si son langage intérieur n'est pas le miroir du langage extérieur, c'est-à-dire que s'il doit s'interdire son expression spontanée (en créole / langage intérieur) et recourir à un autre parler (le français/le langage extérieur, institutionnel, à l'école), son développement cognitif est mis en danger, voire restreint.

Cela voudrait dire que l'acquisition de savoirs, est tributaire des stratégies d'enseignement ; et que ces dernières devaient donc prendre en compte le contexte, et non adopter un modèle unique du système éducatif français. Le succès dépend à la fois de variables individuelles (le créole) et institutionnelles (le français).

10-7 Proposition de critères d'évaluation dans une approche plurielle en privilégiant l'aspect plurilingue de la société de communication ultramarine réunionnaise

Que dire de l'évaluation ?

La littérature consacrée à l'évaluation est vaste et met en évidence une catégorisation qui se regroupe autour de trois grandes conceptions :

- La première concerne la notion de contrôle. Il s'agit d'apprécier un produit réel par rapport à un produit attendu et dans ce cas on évaluerait l'écart entre ce qui est attendu (Mager, 1986)

- La deuxième concerne l'objectif à atteindre en vue d'une décision (De Ketele 1993, Abernot 1988)
- La troisième appréhende l'existence d'un jugement de valeur dans toute activité dite évaluative. (Bonniol, 1989)

Sur le plan éducatif, l'évaluation a été longtemps indissociable d'une note chiffrée. Le quotidien de l'élève dès les plus petites classes était rythmé par une cascade de notes et d'appréciations.

La note chiffrée, de 00 à 20, remonte à 1890 et initialement elle avait pour principe fondamental une évaluation fondée sur l'objectivité. Chardenet (1994) explique cette nécessité de « lier méthodologiquement objectifs, critères et notation [...] dans une sphère logico-arithmétique qui semble lui conférer de l'objectivité ».

L'évaluation dans le monde scolaire, aujourd'hui est devenue un sujet à fort polémique, car une vive réflexion est menée autour des acteurs de l'évaluation (les enseignants), les sujets de l'évaluation (les apprenants), et la relation avec les instances institutionnelles et parentales. « La situation d'évaluation permet en fait à tous les acteurs d'exister dans un processus qui ne concernait jusque-là que l'enseignant et l'apprenant » (Chardenet, 1994 : 3).

Aux discours d'évaluation classiques (« Bon travail, mais attention au lexique ») se substituent aujourd'hui des critères d'évaluation plus précis et des niveaux de compétences en langues selon le CECRL, mais au lycée, ce processus continue à être finalisé par une note chiffrée alors que le collègue adopte une nouvelle méthode sans note chiffrée dans la continuité du primaire. (Cf. infra). Chardenet (1994 :5) soulève justement ce décalage entre l'appréciation classique sur une copie, qu'il appelle « discours d'évaluation » et « la signification implicite » de ce discours. Et de ce fait, il explique qu'il est difficile « de savoir quels objectifs d'apprentissage ont été retenus comme critères dans le processus d'évaluation ». Il relève que « les discours (appréciations) sont orientés vers la justification de la note, plutôt que dans le processus qui la génère » (Chardenet, 1994 :11), pratiquement pas ou peu d'informations sur les compétences acquises ou non, les points à revoir etc. en vue d'atteindre les objectifs y figurent.

Tout comme Beacco (2022), Huver (2009) se demande s'il n'y a pas erreur au niveau de l'utilisation faite du CECR, par les enseignants, surtout dans le cadre de l'évaluation, dont il est question ici. A la proposition « d'outils permettant d'élaborer des activités et des référentiels

d'évaluation plus harmonisés » semble s'être substituée l'évaluation (Huver, 2009 :2). Une « lecture à l'envers » (cf. 10-1 et 10-5) pour reprendre Beacco (2022) et à l'endroit, avec effectivement « un chapitre exclusivement dédié à l'évaluation [...] et des descripteurs » (Huver, 2009 :3), avec des niveaux de compétences variant de A1 à C2. Nous l'avions vu, même les certifications en langues se sont appuyées sur les descripteurs du CECR et les niveaux associés.

Nous l'aurions compris, ce cadre est au cœur de toutes les attentions, et de toutes les situations de communication, enseignement-formation-évaluation, personne n'y échappe, mais à chacun de l'utiliser à bon escient, comme Beacco (2022) l'explique (voir supra), d'autant plus que « les grandes oubliées de l'évaluation à ce jour, sont la compétence interculturelle, plurilingue et pluriculturelle » (Huver, 2009 :10), les grandes actrices de ce travail de recherches.

Dressons un rapide inventaire des différents procédés d'évaluations :

10-7-1 Dans le primaire

L'absence d'évaluation standardisée, à la fin des classes élémentaires à dispositif EMILE est un modèle à généraliser. En effet, la présence des notes chiffrées semble être un frein pour les élèves tout au long de leur scolarité inter-degré. Seule une enquête est réalisée tous les 5 ans par le ministère de l'éducation.

10-7-2 Dans le lycée

Le contrôle continu instauré, suite à la réforme des lycées en 2019, pour les classes de première est mis à rude épreuve avec la crise sanitaire de Mars 2020 qui frappe la France et le Monde. Le confinement n'a pas permis de réaliser dans un bon nombre d'établissements en France métropolitaine et d'outre-mer les épreuves en contrôle continu en langues vivantes étrangères.

Si le système graduel de notation chiffrée prend en compte l'évolution du candidat tout au long de son apprentissage en termes de compétences, nous déplorons la poursuite de notation chiffrée. Une grille seule, évaluée à l'aide de lettres A, B, C, D, E, F pour déterminer le niveau d'acquisition en langue, tel le système américain, semble être plus opportun et ne stigmatiserait

point l'apprenant. Ou tout autre système similaire à celui qui est adopté dans les petites classes en primaire : Non acquis – en cours d'acquisition – acquis.

10-7-3 Dans le collège

Dans l'académie de La Réunion, au niveau des collèges, chaque établissement applique son dispositif d'évaluation.

Notre attention se focalise sur le dispositif d'évaluation sans les notes chiffrées, mais uniquement des couleurs, généralement au nombre de 4 pour visualiser les niveaux de compétences atteints par l'apprenant dans toutes les disciplines, notamment en langue étrangère. Nous trouvons des établissements qui sont en cours d'expérimentation depuis 6 ans, d'autres qui ont dépassé cette phase et l'appliquent très bien depuis 4 ans, un logiciel convertit les couleurs en nombre de points pour le contrôle continu du brevet, et les examens finaux pour l'obtention du brevet, et d'autres établissements qui sont toujours dans l'attente et pratiquent encore l'évaluation chiffrée. Rien n'est encore formel.

Le dispositif tel qu'il est pratiqué actuellement (en 2022) au sein du collège observé sera rapporté infra.

10-7-4 La valeur éducative

« Évaluer (des études, un apprentissage) signifie [...] apprécier, porter un jugement, attribuer une valeur » (Dewey, 2018 : 328). Pouvons-nous réellement évaluer l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage de façon unique, uniforme où que nous soyons ? Cela va à l'encontre même des sciences sociales qui englobent l'étude des langues. Nous persistons à évaluer, à « normer » des compétences langagières. Si nous prétendons à tendre vers des situations authentiques en cours de langues, cela n'est point réel ; et nous évaluons des situations de communications fictives, par conséquent nous évaluons l'imagination de l'apprenant doublée de normes syntaxiques et lexicales en s'appuyant sur des programmes scolaires. Des programmes, à savoir des textes figés, passés, et non compétitifs face à l'évolution constante de la langue qui ne reste jamais figée, étant le propre de la communication, le support des échanges vivants. (Heureusement que pas tous les enseignants se collent à un manuel - mais transcendent le programme et vont chercher dans la vie courante au fil des événements d'actualités des supports dignes d'intérêt.) Même les échanges épistolaires figés à

l'écrit à un instant T, sont vivants en soi, étant interactifs, dans l'espace-temps, nécessitant une réponse, une réaction du destinataire.

La notion de « valeur » ainsi associée à l'éducation, aux savoirs est subjective et à la fois « intrinsèque et instrumentale. (Dewey, 2018 : 332) » Chaque apprenant trouvera plus ou moins une utilité ou non à chaque apprentissage et y accordera une valeur positive ou négative, ce qui justifiera son comportement face à cet enseignement.

Pour le Réunionnais, cette étape est souvent réalisée par la famille, qui associe la maîtrise de la langue française à la réussite des études, à une ascension sociale. Si cette valeur n'est pas assimilée en amont, si cette prise de conscience n'est pas transmise en amont, l'élève réunionnais n'accorde pas ou peu de valeur à la langue française, et encore moins aux langues étrangères.

Nous avons soumis à des élèves d'enseignement général, technologique, des étudiants de 3^{ème} année à la faculté des sciences et technologies, des étudiants en première année ou en deuxième année de BTS, à quelques familles disparates, un questionnaire de 88 items (inspirés de l'enquête sociolinguistique réalisée en 2018, en Région Bretagne) sur leur(s) pratiques langagières, sur la place de la langue maternelle en France, sur la place du créole à La Réunion ou en cours de langues étrangères etc. afin de broser leur profil langagier (voir chapitre 16) ; généralement les non scolarisés et salariés, d'un niveau CAP, ne trouvent pas utile les langues et encore moins l'école, car « l'Etat français », disent-ils « leur accorde des aides sociales et que le travail au noir leur permet "d'arrondir leur fin de mois sans payer d'impôts" », l'école apprend juste à tenir un stylo et non pas à travailler etc.». Et que « la difficulté avec la langue française les a toujours contrariés, voire dégoûtés de la voie scolaire ».

Qui est responsable de tels propos ? Les locuteurs ? Nous ne le pensons pas !

Nous avons tendance à dire à ce stade-là, que c'est l'école, c'est nous, c'est vous et moi. Bonniol (1987) a bien raison d'affirmer « qu'il n'y a pas d'imbéciles innés mais des gens à qui on n'a pas suffisamment expliqué ce qu'on attendait d'eux ».

Nous sommes donc les « imbéciles » qui ne savent pas expliquer clairement, qui suivent inexorablement la voix et la voie des instances.

10-7-5 Esquisse d'une grille d'évaluation dans le contexte plurilingue à partir du CARAP

10-7-5-1 Partir de la langue de l'apprenant

Selon Dewey (2018 : 39), « la fonction des enseignants est de proposer aux élèves des matériaux [...] qu'ils (les élèves) savent penser et faire [...] [qui] s'insèrent dans une démarche d'enquête dont l'élève est lui-même l'auteur et l'acteur. » Tel est le processus de l'apprentissage, passant par l'intérêt de l'élève pour « susciter l'effort » qui va l'amener « à faire ».

Or, les enseignants ne travaillent pas à partir de la langue première, familière et commune des apprenants réunionnais, (« des matériaux qu'ils savent penser ») et accordent encore moins le rôle « d'acteur » (« des matériaux qu'ils savent penser et faire ») à l'apprenant, car un programme, un curriculum est imposé, et des normes ciblées. Par ailleurs, la non-reconnaissance de l'identité et de la langue, la culture de l'apprenant depuis des générations a privilégié et continue de privilégier un certain public sur le plan scolaire, et ce parce que tous les savoirs sont transmis dans une autre langue.

« Le langage tend à devenir le principal instrument de l'acquisition des connaissances dans de nombreux domaines » (Dewey, 2018 :94). Et pourtant, l'enseignement fait fi de ces bienfaits ; et les plans académiques depuis ces deux dernières décennies, limités à un petit nombre d'établissements, et non approuvés unanimement par le corps enseignant intervenant dans notre milieu n'ont pas révolutionné l'enseignement-apprentissage des langues à La Réunion, accordant toujours trop peu de place à la langue première ou maternelle.

10-7-5-2 Les descripteurs à retenir dans un contexte plurilingue pour évaluer la langue étrangère

Dans une perspective du CARAP, Candelier et De Pietro (2007 :4) ont étudié plusieurs approches. L'accent est mis sur les processus du « maillage » entre les langues, à savoir « la proximité et la distance » entre ces langues (ici, créole réunionnais en plus du français et de l'anglais) en classe. Notons que la particularité vient également du fait que les deux premières langues s'exposent au « maillage » en dehors de l'école.

Pour reprendre leurs propos (Candelier et De Pietro, 2007 :8) « chaque méthodologie doit être située, adaptée au contexte » et nous devons impérativement « construire un cadre conceptuel rigoureux ». C'est ce que ces deux auteurs nous proposent dans un livret, servant de

référentiel pour une approche plurielle de l'enseignement, à la fois « un guide » pour l'enseignant et un outil d'évaluation.

A partir de leur liste de descripteurs, les suivants ont retenu notre attention pour notre situation de communication réunionnaise et parfois nous les avons complétés, l'étoile le signale :

- Être capable de discriminer les différences et/ou les ressemblances entre les mots de langues différentes★
- Appréhender l'existence de similitudes entre des mots/suites sonores de sens équivalent dans des langues différentes★
- Savoir comparer les phénomènes linguistiques et culturels de langues différentes★

L'enseignant doit pouvoir :

- Valoriser les langues parlées par les élèves, et leur culture★
- Mobiliser des savoirs et des savoir-faire dans la langue d'origine
- Partir des acquis des élèves pour acquérir des compétences similaires et les élargir dans la langue cible
- Construire des ponts entre les langues et non les cloisonner
- Ecouter et reconnaître la langue mixte, « maillée » dans la langue cible, ou des pans de cette langue / syntaxe ou vocabulaire

10-8 Les attendus par niveau scolaire

L'article « Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école, au collège, au lycée » publié en septembre 2019 sur le site du ministère présente une infographie du parcours de la maternelle au lycée. Et selon la loi de l'orientation du 08 juillet 2013, « Tout élève bénéficie dès le début de sa scolarité obligatoire de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. (...) Un enseignement désormais obligatoire dès le CP ».

A la lecture de cet article, il est bien confirmé que dès la maternelle, l'enfant développe des capacités auditives importantes et que son oreille sensible lui facilite l'accès et l'apprentissage à tout nouveau son ; en soi, une prédisposition naturelle à l'acquisition de nouvelles langues étrangères qui ne fait que confirmer l'enseignement précoce entre 3 et 5 ans,

préconisé dans la nouvelle loi de l'orientation et de programmation du 08/07/2013 et d'une durée d'1h30 dans le primaire. Quoique la situation des apprenants créolophones est tout autre, en présence de bilingues, certains pourraient se ranger du côté de Hagège C. (2005 :10) qui reconnaît « une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures chez les bilingues » mais ne préconise pas l'enseignement de l'anglais dès le primaire, en raison de la confusion avec le français (2005 :150). Nous pouvons y ajouter avec le créole également, au vu du jonglage entre les 3 langues français-créole-anglais dans la situation de communication réunionnaise. Nous n'allons pas prendre parti pour le point de vue de Hagège qui s'explique par le fait qu'il soit plutôt partisan de l'introduction d'une langue parlée au sein de l'Union Européenne dès le primaire.

Si l'on s'attache aux compétences en langue(s) étrangère(s), dans notre cas l'anglais, les attentes, les objectifs visés sont les mêmes pour chaque niveau de classe, que ce soit l'espagnol, l'anglais ou l'allemand. L'élève arrive donc au collège avec un niveau A1 du CECRL et quitte le collège avec un niveau A2 (= acquisition d'un socle commun) en langue vivante étrangère (certains quittent le collège avec un niveau A1), pour enrichir ses acquis et élargir ses compétences jusqu'au niveau B2 (=utilisateur indépendant) ou C1 (= utilisateur expérimenté) en tant que LVA (première langue vivante étrangère) à la fin du lycée où l'oral acquiert un rôle plus important.

Les langues vivantes étrangères sont bien un enseignement obligatoire pendant toute la scolarité du petit Français, que ce soit au collège, au lycée général ou technologique, ou professionnel. Mais ces deux dernières années, la pandémie du COVID a bien remis en cause, voire bouleversé les modalités de l'examen au baccalauréat, notamment pour le nouveau Bac, réforme 2021. Des retombées qui se poursuivent apparemment sur l'année scolaire 2021/2022, avec l'abandon des épreuves communes en faveur d'un projet commun par équipe disciplinaire en raison de la crise sanitaire qui perdure.

Un coup d'œil au schéma de « la langue étrangère de l'école au lycée » nous permet de visualiser la progression dans tout le processus d'apprentissage.

Les langues vivantes étrangères de l'école au lycée

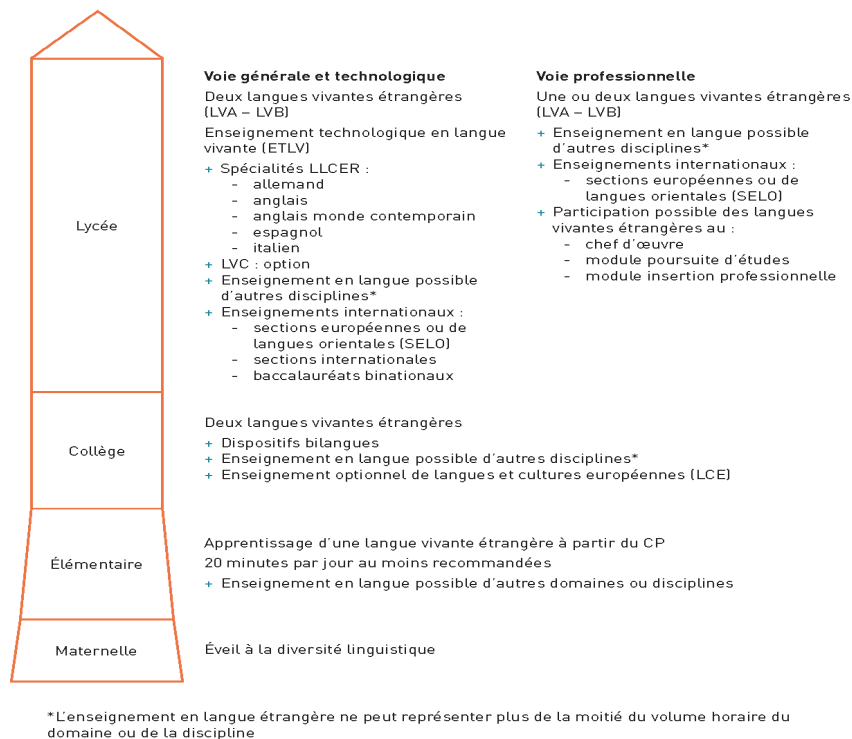


Schéma 7 Les langues vivantes étrangères de l'école au lycée

Schéma issu du guide de l'enseignement en LV étrangères de l'école au lycée (2020 :3)

Quels sont les attendus ?

- Cycle 1

L'élève apprend à structurer son discours en « **mettant en mots** » son environnement proche.

L'élève apprend à utiliser la langue étrangère dans les rituels de communication.

L'éveil aux langues est officiellement encouragé dès l'école maternelle (note de service du 28 mai 2019). L'élève apprend à « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et à « explorer le monde », en développant le langage oral et tout en consolidant ses acquis en langue française.

Ce qui nous interpelle ici, chez le petit créolophone réunionnais, c'est qu'il n'est pas question « d'acquis en langue française ».

- **Cycle 2**

L'élève apprend à représenter le monde différemment à travers la langue étrangère.

- **Cycle 3**

L'élève apprend à complexifier son langage en français, interagit avec ses camarades et diversifie le champ d'action de la langue, en expression écrite et orale. Les fonctions de la langue étrangère s'enrichissent également.

Aux cycles 2 et 3, les programmes prévoient le recours à la langue étrangère comme langue d'apprentissage pour d'autres disciplines.

- **Cycle 4**

L'élève développe ses compétences linguistiques, on parle de flexibilité linguistique. Les langues vivantes étrangères acquièrent une place plus importante dans l'emploi du temps de l'élève.

- **Lycée**

L'élève développe ses compétences discursives en langues étrangères à travers des projets variés, voire pluridisciplinaires. Les situations de communication se diversifient, notamment avec la DNL.

10-9 Outils pédagogiques – évaluations à LA REUNION

Ce tableau représente les recommandations faites lors des réunions pédagogiques par bassin, quant au recours au français au niveau de l'apprentissage de l'anglais. A aucun moment il n'est question du créole dans cet apprentissage.

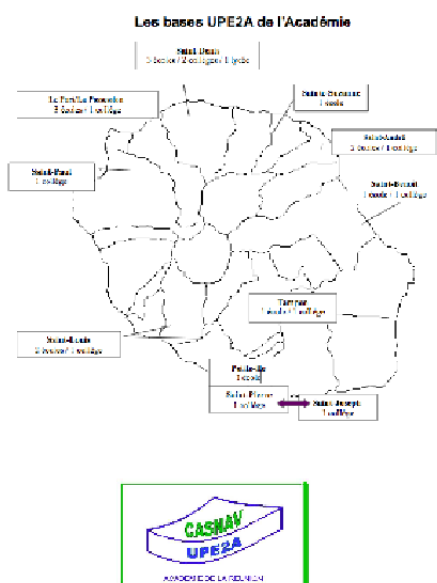
NIVEAU	RECOURS AU CREOLE	RECOURS AU FRANÇAIS	LVE
Au cycle 2 (CP, CE1, CE2)		✦ ✦ possible	
Au cycle 3 (CM1, CM2, 6 ^{ème})		✦ toléré	
Au cycle 4 (5 ^{ème} , 4 ^{ème} et 3 ^{ème})		Déconseillé Ponctuel en cas de blocage	Recommandé
AU LYCÉE		Déconseillé, voire interdit	Exclusivement

En cas de blocage chez des élèves de nouveaux arrivants sur l'île, l'enseignant peut avoir recours de façon ponctuelle au français.

10-9-1 Le CASNAV

Des structures, tel que le CASNAV = Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones, peut aider ces jeunes apprenants à s'intégrer au sein de leur nouvelle école avec des structures d'accueil et des supports destinés à enseigner le français comme langue étrangère ou parfois comme langue seconde.

Ci-dessous, le schéma et l'implantation des UPE2A au sein notre académie.



CASNAV
de l'Académie
de la Réunion

Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage

Directrice
Mme MARTIGNE-LUCAS Marie

**Coordinatrice administrative
et ingénierie de formation**
Mme MARSAN Diélette

Chargé(e)s de mission CASNAV
DUBOIS Pascale
MILLOT James
JOLLY Annie

Locaux :
16 rue Jean Chatel, Saint-Denis

Adresse postale du CASNAV :
Rectorat de La Réunion
24 avenue Georges Brassens
97702 Saint-Denis Messag
casnav@ac-reunion.fr
02 62 20 96 04

L'action du CASNAV s'exerce dans le domaine de l'aide à la **scolarisation** (école primaire, collège, lycée) des enfants et adolescents **venant d'arriver** sur le département réunionnais.

Les missions des CASNAV

Informier les partenaires institutionnels et associatifs de l'école ainsi que les familles

Participer à l'accueil, à l'information et au positionnement des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

Accompagner la scolarisation de ces élèves par une médiation et une coopération avec les familles et les partenaires.

Conseiller les enseignants des premier et second degrés au plus proche de leur pratique.

Produire et diffuser une documentation et des outils pédagogiques pour les personnels, les écoles et les établissements.

Les CASNAV sont également des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif

Accueil du public et permanences

Téléphoner au préalable

Antenne Nord et Ouest Annie JOLLY

Lundi : Le Port
Mardi : Saint-Denis
Mercredi : La Possession
Vendredi : Saint-Paul
Jeudi : réunion CASNAV

Antenne Nord et Est Pascale DUBOIS

Lundi : Sainte-Marie / Sainte Suzanne
Mardi : Saint-André
Mercredi : Saint-Benoît
Vendredi : Saint-Denis
Jeudi : réunion CASNAV

Antenne Sud James MILLOT

Lundi : Saint-Pierre
Mardi : Le Tampon
Mercredi : Saint-Joseph
Vendredi : Saint-Louis
Jeudi : réunion CASNAV

Les pages du CASNAV sont consultables sur le site de l'Académie de la Réunion :
<https://www.ac-reunion.fr/vie-de-leleve/casnav-scolarisation-des-enfants-allophones.html>

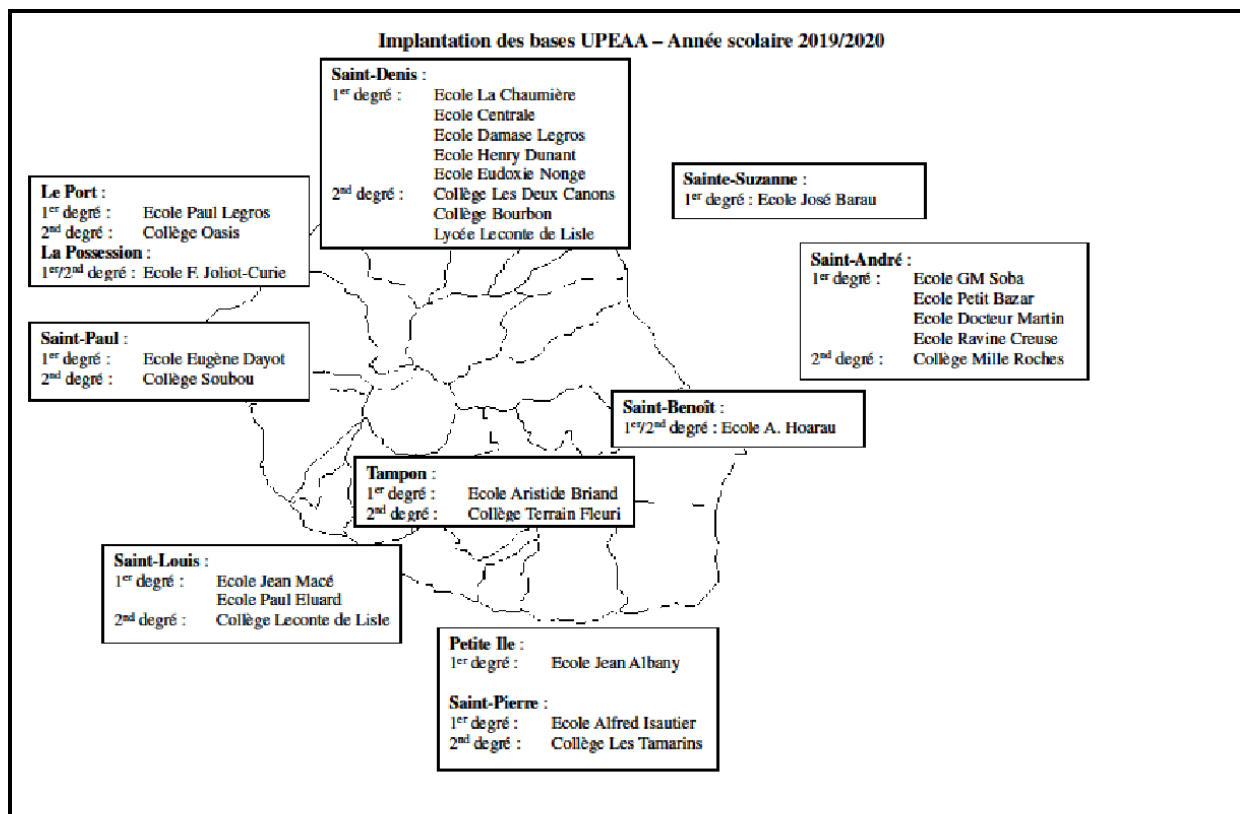
Schéma 8 des UPE2A Réunion

En somme, le rôle du CASNAV est d'animer et de former les équipes éducatives.

10-9-2 Les élèves allophones

L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes se fait dans des UPE2A ou UPEAA, à savoir des unités pédagogiques pour élèves

allophones arrivants. Un élève allophone est un apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du système éducatif qu'il fréquente et du pays d'accueil.



10-9-3 La Pluréal

Le livret PLUREVAL (2018) se décomposant en plusieurs volumes, est à l'initiative d'un groupe de chercheurs « équipe de recherches-action PLUREVAL-CASNAV La Réunion », notamment le Rectorat (sous le pilotage du Recteur M Marimoutou V. – aujourd'hui Mme La Rectrice Manès Bonnisseau) et le Casnav de l'académie Réunion, en collaboration avec M Blanchet, et Mme Stéphanie Clerc Conan, de l'université de Rennes 2, du laboratoire Prefics, et Mme Lebon-Eyquem, et M Georger de l'université de La Réunion. Le dispositif « pluréal » est en faveur d'évaluations alternatives. Il devient ainsi un outil intéressant pour toutes les classes au sein de l'académie de La Réunion, en prenant en compte toutes les compétences linguistiques plurielles des apprenants. La mission des formateurs du CASNAV et des enseignants de l'UPE2A sont multiples ; toutes convergent vers la production d'outils pédagogiques et didactiques sensibles à « la diversité linguistique et aux approches plurilingues du français. » (Pluréal, volume 1, 2018 : 31)

Le 29/06/2018, nous avons assisté au bilan annuel du Casnav et rapportons quelques chiffres clés en 2018 :

- 25 postes UP2A répartis sur l'académie

- 584 élèves évalués, dont 157 sans prise en charge (des non allophones ou cas isolés)
- 562 élèves sont pris en charge par UP2A
- 242 élèves poursuivent le programme pour 2018-2019

Tous ces outils d'évaluation (livrets d'accueil, sacs à histoire, le tablier d'histoires, le kamishibai, le portfolio etc.) ou d'approches pédagogiques démontrent bien que l'académie de La Réunion baigne dans un environnement plurilingue ou multilingue et que des opérations, sont menées dans l'intention d'aboutir à l'inclusion de l'ensemble de tous nos jeunes apprenants confondus.

10-9-4 L'évaluation des EANA

L'équipe Pluréval a mis en place une grille d'évaluation de l'Elève Allophone Nouvellement Arrivé avec une partie destinée au « background » familial. Le but étant de répondre à tous les besoins de l'apprenant en englobant également l'histoire personnelle, son répertoire langagier personnel et sa biographicité dans une perspective d'inclusion des EANA dans des classes ordinaires. (CF livret d'accompagnement, 2018 : 14)

10-9-5 L'évaluation en filigrane des élèves plurilingues

L'approche de l'évaluation préconisée pour les EANA, répondrait également à l'ensemble des élèves de la communauté éducative réunionnaise à caractère plurilingue, d'autant plus qu'ils n'ont pas en majorité le français comme langue première, mais le créole et certains le shimaoré (cas de nos EANA en majorité), le kibushi, le shikomori, le malgache, le créole mauricien, le tamoul, l'hindi, le chinois, l'anglais etc. (Livret d'accompagnement PLUREVAL, 2018 :7 et 17).

Incontestablement, les élèves arrivent à l'école réunionnaise avec comme « bagage linguistique » d'autres langues ou d'autres variantes du français. L'expérimentation de L'outil « pluréval » s'étend naturellement à l'ensemble des apprenants dits « plurilingues » dans l'académie de La Réunion, avec « le livret d'accompagnement pour le développement des langues de communication et de scolarisation en contexte plurilingue » (Livret d'accompagnement, 2018 : 6). « Le domaine 1 du socle commun (...) prévoit une approche plurilingue. »

Les objectifs du cycle 4 (fin de collège) s'étendent à la capacité de « réfléchir sur sa langue, en quoi elle permet de penser et de communiquer, la comparer à d'autres langues. (...), étendre et diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues, savoir passer d'un mode de communication à un autre, recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre, réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations, leurs proximités et distances »

Nous adoptons sans équivoque les grilles d'évaluation élaborées par l'équipe Pluréval en classe ordinaire pour valoriser les connaissances langagières plurielles des élèves :

Grille 4 d'évaluation PLURÉVAL en classe ordinaire

Grille d'évaluation PLURÉVAL en classe ordinaire pour valoriser les connaissances langagières plurielles des élèves			
COMPETENCES (C)		EVALUATION DES REUSSITES	
Intitulé	Langue utilisée par l'élève (français ou autre(s) langues(s) : créole réunionnais, shimaoré, shibushi, malgache, tamoul, indj, chinois, anglais, etc.)	Critère d'évaluation	Critère observé Date Observations
1 - ORAL			
1.1 - Compréhension et expression orales			
C1 Est capable d'ÉCOUTER EFFICACEMENT un document oral (repérer les informations demandées, mémoriser les mots découverts, visualiser la cohérence du discours, mobiliser les connaissances personnelles), et de DIRE (décrire, raconter, expliquer, argumenter) POUR ÊTRE ENTENDU	...en français	A produit des phrases avec des informations compréhensibles	1
	...dans une langue première ou une autre langue	A mobilisé ses connaissances langagières plurielles pour proposer une production orale	2
C2 Est capable de DIRE (décrire, raconter, expliquer, argumenter) POUR ÊTRE ENTENDU ET COMPRIS, à partir d'un document visuel, ou sur un sujet donné	...en français	A produit des phrases avec des informations compréhensibles	4
	...dans une langue première ou une autre langue	A mobilisé ses connaissances langagières plurielles pour proposer une production orale	5
C3 Est capable de dire (de mémoire) un mot, une phrase, un texte devant un auditoire, de façon expressive	...en français	A mobilisé ses connaissances langagières plurielles pour proposer une traduction de la production orale en français	3
		A produit des phrases avec des informations compréhensibles	6
		A osé produire un oral	7
		A produit un oral compréhensible	8
		A été audible (volume de la voix)	9
		A restitué intégralement le texte (connaît par cœur)	10
		A articulé	11
		A interprété le texte	12
		A osé produire un oral	13
		A produit un oral compréhensible	14
A été audible (volume de la voix)	15		
...dans une langue première ou une autre langue	A restitué intégralement le texte (connaît par cœur)	16	
	A articulé	17	
	A interprété le texte	18	

2 - ECRIT				
2.1 - Connaissances des relations entre l'oral et l'écrit (évalué pendant une tâche de lecture)				
C 4	Etre capable de lire un texte produit et écrit par les élèves en classe	...en français	Niveau 1 : A réussi à décoder les mots	1
		...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 2 : A réussi à lire avec aisance	2
C 5	Etre capable de lire un texte inconnu	...en français	Niveau 3 : A réussi à lire devant un auditoire	3
		...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 1 : A réussi à décoder les mots	4
C 6	Est capable de compter des syllabes	...en français	Niveau 2 : A réussi à lire avec aisance	5
			Niveau 3 : A réussi à lire devant un auditoire	6
C 7	Est capable de repérer des syllabes	...en français	Niveau 1 : A réussi à décoder les mots	7
			Niveau 2 : A réussi à lire avec aisance	8
C 8	Est capable de repérer des phonèmes	...en français	Niveau 3 : A réussi à lire devant un auditoire	9
			Niveau 1 : A réussi à décoder les mots	10
C 9	Est capable de compter des syllabes	...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 2 : A réussi à lire avec aisance	11
			Niveau 3 : A réussi à lire devant un auditoire	12
C 10	Est capable de repérer des syllabes	...en français	A réussi à compter des syllabes	13
			A réussi à repérer des syllabes	14
C 11	Est capable de repérer des phonèmes	...en français	A réussi à repérer des phonèmes	15
			A réussi à compter des syllabes	16
C 12	Est capable de comprendre des consignes écrites et d'entrer dans les activités	...en français	A réussi à repérer des syllabes	17
			A réussi à repérer des phonèmes	18
2.2 - Compréhension de l'écrit				
C 12	Est capable de comprendre des consignes écrites et d'entrer dans les activités	...en français	A réussi à entrer dans les activités	1
C 13	Est capable de comprendre un texte, y compris les éléments implicites dans un texte (sens figuré, sens métaphorique, humour...)	...en français	A réussi à répondre aux questions explicites et implicites à l'oral ou à l'écrit, en prenant des indices dans le texte, ou en s'appuyant sur ses connaissances personnelles	2
C 14	Est capable de comprendre des consignes écrites	...dans une langue première ou une autre langue - uniquement si l'enseignant connaît la langue ou s'il peut collaborer avec des traducteurs (personnes ressources)	A réussi à entrer dans les activités	3
C 15	Est capable de comprendre un texte, y compris les éléments implicites dans un texte (sens figuré, sens métaphorique, humour...)	...dans une langue première ou une autre langue	A réussi à répondre aux questions explicites et implicites à l'oral ou à l'écrit, en prenant des indices dans le texte, ou en s'appuyant sur ses connaissances personnelles	4
				5
				6
2.3 - Production d'écrits				
C 16	Etre capable de transcrire à l'écrit les productions orales, à partir d'aides écrites (lexique écrit, imagier des sons, etc.)	...en français	Niveau 1 : A réussi à produire une "dictée à l'adulte"	1
		...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 2 : A réussi à produire à partir de mots	2
C 17	Etre capable de produire un écrit, à partir d'aides écrites (lexique écrit, imagier des sons, etc.)	...en français	Niveau 3 : A réussi à encoder en phonétique	3
		...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 4 : A réussi à produire un écrit en respectant la grammaire	4
C 18	Etre capable de produire un écrit, à partir d'aides écrites (lexique écrit, imagier des sons, etc.)	...en français	A mobilisé ses connaissances langagières plurielles pour proposer une transcription orale de sa production écrite dans une autre langue	5
		...dans une langue première ou une autre langue	A utilisé un alphabet différent de l'alphabet latin (alphabet arabe, cyrillique) :	6
C 19	Etre capable de produire un écrit, à partir d'aides écrites (lexique écrit, imagier des sons, etc.)	...en français	Niveau 1 : A réussi à produire une "dictée à l'adulte"	7
		...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 2 : A réussi à produire à partir de mots	8
C 20	Etre capable de produire un écrit, à partir d'aides écrites (lexique écrit, imagier des sons, etc.)	...en français	Niveau 3 : A réussi à encoder en phonétique	9
		...dans une langue première ou une autre langue	Niveau 4 : A réussi à produire un écrit en respectant la grammaire	10
C 21	Etre capable de produire un écrit, à partir d'aides écrites (lexique écrit, imagier des sons, etc.)	...en français	A mobilisé ses connaissances langagières plurielles pour proposer une transcription orale de sa production écrite dans une autre langue	11
		...dans une langue première ou une autre langue	A utilisé un alphabet différent de l'alphabet latin (alphabet arabe, cyrillique) :	12

3 - COMPÉTENCES METALINGUISTIQUES		
C 18	Est capable d'analyser et de comparer des fonctionnements linguistiques de différentes langues : Toutes notions grammaticales (sujet/verbe, ordre des mots, singulier/pluriel, classes nominales, marqueurs temporels) , temps de conjugaison, morphèmes, formes et types de phrase	...dans les langues parlées par les élèves
C 19	Etre capable de manipuler un dictionnaire bilingue (support papier ou numérique)	
C 20	Savoir expliquer un mot à l'aide du dictionnaire bilingue	
	A traduit oralement dans sa langue première, ses propres productions orales, a participé à la retranscription de ces productions, et a désigné la notion grammaticale dans toutes les productions, en s'appuyant sur les récurrences observées en langue française et dans la langue première	1
	A fait l'opération ci-dessus avec des productions proposées par l'enseignant, extraites de la littérature ou d'écrits fonctionnels	2
	A réussi à trouver les mots recherchés	3
	A réussi à se repérer dans un article de dictionnaire bilingue	4

10-9-6 Le translanguaging avec les allophones

La biographie langagière de l'apprenant et son répertoire langagier sont des outils essentiels pour cerner les besoins des allophones, nouvellement arrivés ou non, et également pour tout apprenant plurilingue.

L'approche « translanguage » dont il est fait allusion dans notre grille infra, a ses partisans et réfractaires. Prax Dubois (2020) nous rapporte une expérience menée à La Réunion, où les apprenants apprennent à faire des liens entre différentes langues, notamment la langue régionale ou celle des apprenants et non pas uniquement la langue en position dominante, le français. P. Prax Dubois (2018), fervente partisane de stratégies « translanguaging », aborde ce concept dans le contexte créole et interlectal réunionnais en faveur d'une inclusion langagière des élèves plurilingues dans les petites classes réunionnaises. Un de ses articles (2019 :3 et 19) rend compte de la nécessité d'une approche didactique capable d'appréhender les variétés maillées du français et du créole, des « stratégies d'interactions plurilingues liées à la mobilisation du langage intérieur », « à la compétence translanguagière ». « L'école réunionnaise est en attente de nouveaux modèles pour répondre aux défis communicatifs du XXI^e siècle » dit-elle.

L'espace ultramarin réunionnais apparaît de ce fait, comme un terrain de jeux en termes de didactique et de pédagogie, à la fois un terrain riche et expressif mais à la fois soumis à des politiques linguistiques qui restent sous l'emprise de La France et si elles ont le mérite de naître, ont du mal à se développer et à engendrer des directives ministérielles concrètes et permanentes, pour le bénéfice d'élèves plurilingues.

Nous proposons ici un petit exercice afin d'entreprendre une démarche translangagière auprès des allophones.

EN CLASSE :	<i>1-</i>	<i>2-Bienvenue</i>	<i>3-Comment allez-vous ?</i>	<i>4-Au-revoir</i>
amorce d'un travail d'accueil translangagier ⁶¹	<i>Bonjour/Bonsoir</i>			
Créole réunionnais				
Mauricien				
Shimaoré				
Malgache				
Tamoul				
Arabe				
Chinois				
Français				
Anglais				

10-9-7 L'évaluation par compétences et couleurs au collège P.G

La notation scolaire classique, chiffrée de 00 à 20, comme évoquée supra, est apparue en France en 1890, (Chardenet, 1994) et découlerait de « la nécessité de mettre en relation des critères de sélection des erreurs et des objectifs d'apprentissage » (Bloom, 1970) et d'une notation chiffrée qui lui conférerait un caractère objectif (Chardenet, 1994).

Aujourd'hui, au XXI^e siècle, ce système est remis en cause. Et si le primaire a depuis longtemps adopté une évaluation en termes « d'acquis, non acquis ou en voie d'acquisition », le collège dans la continuité du cycle 3 de consolidation (CM1, CM2, 6^{ème}) l'adopte et l'étend à l'ensemble du cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}).

Dans cette perspective, le collège P.G a adopté un système d'évaluation basé sur des codes couleurs pour toutes les classes de 6^{ème} à la 3^{ème}. Le dispositif étant à ses débuts (en 2016), certains professeurs alternent le système des couleurs et celui des notes chiffrées. On

⁶¹ Une approche où les langues sont complémentaires en classe au lieu d'être en concurrence, et peuvent être utilisées en tant que moyen pour apprendre d'autres langues, dans une situation de communication bilingue, ou multilingue ou plurilingue. (Pascale Prax Dubois, consultable en ligne, 18/08/2020)

nous rapporte qu'ils sont décontenancés, car l'habitude de chiffrer est bien ancrée dans la profession.

Pour rappel, les évaluations se classent en trois grands groupes : - l'évaluation diagnostique qui permet de jauger les acquis de l'élève dès le début de l'année scolaire ou en début d'une période (trimestre ou semestre)

- L'évaluation formative, qui se fait en cours d'apprentissage (en cours de la formation de l'apprenant) et permet de vérifier la bonne acquisition d'un certain savoir ou non, par conséquent les difficultés de l'élève sont mises en avant.
- L'évaluation sommative, après l'apprentissage, permet de contrôler l'ensemble des apprentissages, et de faire un bilan.

Le système de couleurs va apporter une meilleure lisibilité des savoirs évalués, au lieu d'une note chiffrée portée sur une copie et des remarques globales.

4 NIVEAUX D'ÉVALUATION	LES COULEURS
NON ACQUIS (<i>maîtrise insuffisante</i>)	N A
OBJECTIF NON ATTEINT (<i>maîtrise fragile</i>)	ON A
OBJECTIF ATTEINT (<i>maîtrise satisfaisante</i>)	O A
ACQUIS (<i>très bonne maîtrise</i>)	A

Interrogés sur ce système d'évaluation, nos deux enseignantes nous ont communiqué des avantages et des inconvénients. Nous avons également élargi ce questionnaire auprès de collègues de deux autres établissements et nous vous les résumons dans ce tableau :

AVANTAGES DE NOTATION PAR COMPÉTENCES ET COULEURS	INCONVÉNIENTS DE NOTATION PAR COMPÉTENCES ET COULEURS
<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences manquantes sont mieux ciblées - L'élève dispose davantage d'informations sur la compétence à travailler et les compétences acquises. Il a plus de précisions 	<ul style="list-style-type: none"> - On doit chiffrer pour le bulletin trimestriel - L'impasse de la note chiffrée ne peut se faire pour les 4èmes ou 3èmes en raison de l'orientation

<p>sur ses acquis et les points à travailler ou à améliorer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un système de 4 couleurs plus attractif et visuel combiné à des performances : Rouge : non acquis – maîtrise insuffisante Jaune : maîtrise fragile- en cours d’acquisition. L’élève n’est pas très loin mais n’a pas encore atteint l’objectif Vert clair : maîtrise satisfaisante- en voie d’acquisition. L’élève a atteint l’objectif malgré une maîtrise imparfaite Vert foncé : très bonne maîtrise - acquis. L’élève a atteint l’objectif - Continuité pédagogique et système d’évaluation qui s’inscrit dans la continuité du primaire - Les familles peuvent avoir une visibilité (des couleurs) et une meilleure lisibilité des progrès de leur enfant - Ce système permet de motiver et de donner plus de confiance à l’ensemble des élèves - Ce système valorise les savoir-faire acquis ; il cible les difficultés - L’enseignant accompagne l’élève dans le processus d’apprentissage, régule le cheminement vers le savoir Un livret de compétences plus détaillé - Conseils de classe plus riches pour l’équipe pédagogique et pour l’élève, meilleur suivi pédagogique - Pas de compétition, pas de note - L’élève est moins stressé, et ses compétences ne sont plus jugées, jaugées avec des chiffres de façon précise, mais la porte est ouverte au progrès de l’élève, l’évaluation devient positive, l’élève finira par atteindre les objectifs, à son rythme Absence de jugement de valeur, l’évaluation sert à former et à progresser 	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève peut avoir des compétences fragiles et une compétence satisfaisante et se retrouver avec la même note chiffrée que l’élève avec des compétences fragiles partout - Pas d’harmonisation, au sein de l’équipe l’enseignant convertit les couleurs en système de points à sa convenance : l’association de notes aux couleurs est trop subjective - Problème au niveau du bulletin trimestriel, des 3èmes, seules des couleurs apparaissent, et pour des classes de troisième, en vue de l’orientation, ce n’est pas évident. - Moins de dynamisme, pas de compétition - Un écart chiffré qui n’apparaît pas derrière la couleur et le niveau de compétence affiché : par exemple un élève à qui on dira « jaune » ou niveau fragile/ le niveau 2 sera visible sur le bulletin en noir et blanc, transmis à la famille, et il pourrait finalement correspondre à un 08/20 ou à un 12/20
---	---

Un extrait d'un test évalué selon le nouveau dispositif (classe de 3^{ème}) ci-dessous, au sein du collège observé, montre des traces d'une note chiffrée qui perdure sur la copie. Est-ce le temps d'apprentissage pour l'enseignant pour se conformer au nouveau modèle d'évaluation ? Un temps d'adaptation ? Une résistance à la nouveauté ? Quoiqu'il en soit, l'élève prendra connaissance de ces traces, et cela pourrait le rebuter, le décourager ou l'effet inverse l'encourager à s'enorgueillir auprès des autres camarades, lancer de nouveau l'esprit compétitif souvent associé aux notes chiffrées, alors que le nouveau système va dans le sens contraire et met l'accent sur la progression des acquisitions.

Il est largement admis que tout changement n'est pas aisé, et l'adhésion de l'équipe au nouveau modèle d'évaluation nécessite un temps de pratique et des encouragements.

The Time Capsule

by Anita N. Anis

In the beginning of the story, what did Anna's father think a time capsule was?

- a. a memory box
- b. a machine for telling time
- c. a machine for traveling in time
- d. a Thanksgiving play



3 e dot

2. List six items that Anna placed in her time capsule.

hoys yo charm bracelet, photos, her favorite book. She grabbed her pocket square and placed it in the container.

3. Where did Anna buy her time capsule?

4. How long had the time capsule at Anna's school been buried?

- a. a dozen years
- b. two decades
- c. three decades
- d. 30 minutes

5. How long was Anna's time capsule buried?

- a. more than a year
- b. 30 minutes
- c. a few hours
- d. less than 30 minutes

Super Teacher Worksheets · www.superteacherworksheets.com

FACT SHEET: TIME CAPSULES

Answer the questions about this text

→ Réponds aux questions sur le texte

1. Vocabulary → find the corresponding words in the texts (Trouve les mots dans le texte)

Un conteneur scellé (fermé): sealed container 0.5

Remplis de: filled with -

Enterré: buried -

Dans le sol (en sous-sol): underground 0.5

Dépassé, plus à ta taille out grown -

Des vacances (autre que holiday): vacation

Des étiquettes: price tags -

Des emballages de bonbons: wrapped candy 0.5

Des objets de tous les jours: everyday items 0.5

Une ampoule: a light bulb

Conditionals Type 2 : Unreal Present

Fill in the blanks with the correct sentences below

a) I would take him for a walk every day f) I would go out and play with friends
 b) my parents would buy me a bicycle g) we would get soaked immediately
 c) I would buy a new pink dress h) I would drive to school
 d) I would feed the sheep and cows i) we would play basketball with him
 e) she would tell us a fairy tale j) he couldn't pay for the bills
 f) I would call her and invite to the party k) I would see the kangaroos
 g) I would buy a big flat in New York l) we would go to the beach and swim
 h) we would make some sandwiches m) I would give you a promotion

1. If I had a lot of money, G -
 2. If I had a red sports car, K -
 3. If I lived in a small green village, D +
 4. If I were the manager of this company, P -
 5. If I knew her telephone number, M +
 6. If I had a pet dog, F -
 7. If my father didn't have a job, A -
 8. If I didn't have any homework to do, D +
 9. If my mother took me to the shopping mall, E +
 10. If the weather were sunny and hot, B -
 11. If I had high grades on my school report, P +
 12. If we didn't have our umbrellas with us, J -
 13. If we had bread, sausage, tomato and onion, H -
 14. If I were in Australia, N -
 15. If my aunt were here in this house, C +
 16. If my friend James weren't ill, L -

Des outils pour écrire:
 ■ conditionnel
 ■ présent simple
 Comprehension de courts textes. ■

10

2) Relie les phrases qui vont ensemble et ajoute s ou es au verbe si nécessaire.
 a. Liz never drink 4 o'clock.
 b. Marvin wash jokes.
 c. Mary is funny. She always tell coffee.
 d. Phil finish school at dancing every Saturday night.
 e. Andrew go his hair every day.

3) Construis des phrases négatives au présent simple.
 Exemple : I / sing very well → I don't sing very well.
 a. Pam / work very hard
 b. he / play the guitar
 c. my parents / speak English
 d. we / like classical music
 e. Sue / drink tea

4) Construis des phrases interrogatives avec les éléments fournis et ajoute do ou does.
 Exemple : They / like / cheese / ? → Do they like cheese?
 a. your brother / where / work / ? → Do X where work you brother?
 b. Caroline / early / get up / ? → Caroline get up early?
 c. you / start / what time / in the morning / ? → Do you start in the morning what time?
 d. Alice / play golf / ? → Does Alice play golf?
 e. your friends / like / police movies / ? → Do your friends like police movies?

BILAN ÉVALUATION COLLÈGE : si les formes mélangées sont tolérées, en anglais, pendant les cours, à l'oral, elles sont bien sûr non acceptées lors de l'évaluation écrite ou orale. L'enseignante nous explique qu'elle privilégie le respect de la norme académique en anglais. Le créole, est pour elle, un levier pour mieux atteindre la norme.

Il n'est pas question ici dit-elle « de tolérer les formes linguistiques mélangées dans les évaluations. » Le système de couleurs intégrées permet cependant de souligner les avancées progressives chez chaque apprenant au cours de sa formation, vers les compétences visées. L'accent est mis sur l'acquisition des savoirs, et tout le processus d'apprentissage dans ce cadre particulier est moins vécu comme une source de sanction en l'absence de note chiffrée. Huver (2009) explique pourtant un autre problème, la compétence plurilingue-pluriculturelle et interculturelle est complètement bannie dans le projet d'évaluation issu du CECR. L'enseignante aurait dû continuer sur sa pratique pédagogique intégrée et l'étendre à l'évaluation, sans pour autant perdre de vue les attentes des formes normées ; c'est-à-dire intégrer des mécanismes, des opérations linguistiques de la L1 faisant l'objet de l'évaluation en L2, dans l'évaluation (Huver, 2009 :10). Huver (2009) imagine alors des activités plurilingues comme : « lecture/écoute en d'autres langues pour en inférer le contenu et le résumer, répondre à des questions, faire des synthèses, collecter des informations etc. résumées en L1 de discours

produits en L2/L3 (et inversement), participation à des situations de communication plurilingues (jeux de rôles), constitution de dossiers de lecture plurilingues, etc. »

Nous déplorons finalement pour le collègue P.G. que toutes les stratégies mises en œuvre lors des séances ne soient pas également intégrées à l'évaluation écrite dans une approche d'inférence avec des objectifs communs d'une langue à une autre. L'évaluation orale d'après ce qui a été dit et d'après nos observations semble intégrer cette approche et trouver une continuité entre la pédagogie mise en œuvre et l'évaluation élaborée. (Voir séance Granmèr Kal).

Nous voyons là plutôt une réticence, une crainte à aller à l'encontre des modalités d'évaluation classique du système éducatif français destiné à des francophones monolingues exclusifs., « une uniformisation des pratiques d'évaluation » (Huver, 2009 :11) difficilement contestée.

Fin de 3^{ème} : application du socle commun des connaissances et des compétences en vue de l'obtention du Brevet. L'élève de fin de 3^{ème} doit acquérir les compétences et les connaissances définies dans le socle.

10-9-7-1 Un exemple de bulletin trimestriel d'un collège non observé

L'échantillon de bulletin version professeur, ci-dessous, uniquement dans la discipline « anglais », issu d'un collège hors observation (mais avec une pratique plus avancée du dispositif d'évaluation sans notes chiffrées), nous montre une première colonne, où apparaît la synthèse des évaluations de l'apprenant avec les couleurs dévoilant son niveau de compétences pour l'ensemble des évaluations réalisées.

A droite apparaissent des numéros correspondant au niveau global de l'élève, sur la période concernée, destinés au bilan du professeur et au conseil de classe. Seule cette colonne avec des bulles contenant les chiffres 1 à 4 (sur ce bulletin détaillé de l'enseignant en anglais) ajoutée à d'autres premières colonnes similaires dans les autres disciplines avec les différentes bulles de couleurs seront transmises à la famille. Malheureusement les couleurs ne seront pas visibles sous format papier (sauf numérique, accès à Métice Parents) pour la famille. Le bulletin sera édité en noir et blanc, d'où la nécessité de recourir à des chiffres 1 à 4.

Toutes les autres colonnes visibles avec les bulles aux couleurs différentes, vers la droite se réfèrent aux évaluations effectuées, par chaque élève, avec le détail de chaque compétence langagière évaluée. Cette image reflète la visibilité de l'écran, Pronote enseignant.

Cet échantillon de bulletin concerne une troisième prépa métiers, avec des apprenants désireux de poursuivre en lycée professionnel (cursus particulier avec découverte des métiers dans un Lycée professionnel le mercredi et 2 stages d'observation au cours de l'année scolaire) ; les niveaux de compétences affichés apparaissent exceptionnellement, depuis cette rentrée 2022, sous 6 coloris, avec des niveaux plus explicités. Telle est la décision commune de l'établissement et de l'équipe pédagogique de rajouter 2 couleurs supplémentaires après une certaine pratique, dans le but de représenter plus fidèlement les niveaux intermédiaires des élèves. (Par exemple, pour une bulle jaune « maîtrise fragile », le candidat qui avait 08/20 et celui qui avait 12/20 étaient tous les deux classés dans la même catégorie finale).

Mais, le logiciel Pronote (déjà paramétré pour 4 niveaux), permettra d'éditer le bulletin final avec seulement les 4 niveaux (1 à 4) pour la famille et pour la poursuite d'études au lycée.

Il s'ensuit le découpage suivant pour l'équipe :

ROUGE = maîtrise insuffisante

ORANGE = début de maîtrise

JAUNE = maîtrise fragile

VERT très clair = presque maîtrisé

VERT = bonne maîtrise

VERT FONCÉ = excellente maîtrise

COLLEGE P.C
Espace Professeurs - Mme B.

PRONOTE

Mes données Outils pédagogiques Cahier de textes Compétences Résultats Vie scolaire Stage Rencontres Parents/Profs Emploi du temps Communication

Evaluations Suivis des compétences Bulletin Bilans par domaine Livret de compétences numériques Bilans de cycle Export LSU

Synthèse et saisie des appréciations 3F PM Trimestre 1 ANGLAIS LV1 - 3F PM - Mme B. du mar. 16 août au sam. 05 nov.

24 Elèves	Synthèse des évaluations	Σ Pos.	D12 - Langues étrangères et régionales					D2 - Les méthodes et outils pour apprendre			D5 - Les ... Sans lie...		App. A : Appréciations		
			30/08/20...	11/09/2022	03/10/2022	30/08/20...	11/09/2022	03/10/2022	11/09/2022	27/09/20...					
			Écrire et...	écrire	Peut écr...	Peut écr...	Compre...	Connaitre	Connaitre	écrire	Connaitre	Compre...		écrire	Vivre en...
Nathanaël		0													
Enricka		2													
Kayron		2													
Jean Nathael		2													
Nameyron		0													
Tony Cédric		2													
Pierre		0													
Samuel		0													
Max		0													
Kassandra Marie Kendra		2													
Angel		2													
Yohann		2													
Alexandre		2													
Wilson		2													
Ethan		0													
Marie Sierra		0													
Mathéo		0													
Anissa Marie Myrna		0													
Delyan		0													
Agnès Marion		0													

10-9-8 La constante macabre

Pour conclure ce chapitre, dans le cadre de l'évaluation d'une façon générale, comment ne pas citer André Antibi (2017), devenu un spécialiste de l'évaluation scolaire ? Si les paramètres cités en supra, telle la situation sociolinguistique, devrait être mise en avant dans tout processus d'évaluation à La Réunion, il n'en demeure pas moins une tendance généralisée en France et qualifiée de « macabre » que nous pratiquons facilement et souvent inconsciemment et qui mérite réflexion.

Qu'entend-on par la constante macabre ?

« Le professeur a pour mission de former les jeunes », de répondre à leurs besoins spécifiques, et non pas de les sélectionner et de faire le tri. C'est ce qu'Antibi (2017) nous rappelle dans un échange (7 décembre 2021, youtube), en insistant sur la non-finalité de l'enseignement, « l'évaluation ».

Certes la vitesse d'acquisition varie d'un apprenant à un autre, mais cela ne constitue nullement un critère de sélection ou de rejet. D'une manière générale, la France est connue pour la pratique de « la constante macabre », qui se manifeste par l'attribution d'un pourcentage de mauvaises notes similaire d'un enseignant à un autre quel que soit le sujet. Ce phénomène,

selon A. Antibi (2017) est « inconscient chez l'enseignant, qui l'exécute sous la pression de la société (...). La société fait jouer au système éducatif un rôle de sélection. » Il persiste dans le sens où l'évaluation souffre d'un dysfonctionnement qui « pourrit » le système éducatif. « Un professeur qui ne mettrait que de bonnes notes serait suspect, et accusé de laxisme. »

Antibi, ancien professeur de mathématiques, docteur à la fois en mathématiques et en sciences de l'éducation, spécialiste de la didactique, nous offre ainsi une analyse intéressante de la culture de l'évaluation en France, selon les termes de « constante macabre », qui va générer ce quota constant de mauvaises notes ou d'élèves en échec machinalement, pour rendre le système d'évaluation crédible. Il parle d'un système d'évaluation destiné à faire travailler les élèves en confiance (voir l'intervention d'Antibi au salon de l'éducation, le 30/05/2013 sur youtube), et qui est en cours d'application depuis les années 2010. Antibi réitère ce phénomène sociétal dans toutes ses conférences en 2017, 2021 etc. qui arbore l'intitulé « l'éducation par contrat de confiance » sous l'étendard d'une « lutte contre l'injustice, la souffrance de l'élève et un système d'évaluation inapproprié »

Dans cette perspective, a été créé le mouvement contre la constante macabre (MCLCM). Lors du dernier congrès MCLCM en 2021, l'évaluation notée, perçue et vécue comme déstabilisante, est bien remise en question en faveur du « contrat de confiance » et du public évalué, notamment des profils porteurs de handicaps, de troubles, avec les besoins des apprenants mis en avant, « des conjectures surprenantes ».

Les travaux de ce chercheur ont eu le mérite d'influer sur la politique de l'éducation, défendue par M. Blanquer jusqu'à 2022, avec une réforme du bac, mettant davantage en avant une école de confiance. Force est de constater, que le contrôle continu permet de récompenser le travail, les efforts de l'apprenant et n'est pas une sanction à un moment défini en fin d'année scolaire sur des questions aléatoires d'un programme.

Cette approche nous amène à nous interroger sur la légitimité de l'évaluation chiffrée. En langues étrangères, l'attribution d'une attestation de compétences en fin de cycle de terminal, au baccalauréat, conformément aux niveaux du CECRL, votée pour l'année scolaire 2021/22 semble être judicieuse, et répond à la valorisation des acquis de l'élève, sans le recours aux notes chiffrées ; mais elle a été malheureusement reportée.

11– Les enjeux linguistiques et la place des langues étrangères dans les écoles françaises

11-1 les enjeux linguistiques de l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères

L'enjeu de l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères du premier au second degré est de penser en termes de continuité de parcours. Les classes EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère) au primaire ou au collège, par exemple trouvent une continuité avec les classes DNL (Discipline non linguistique) au lycée. Ce dernier dispositif consiste à enseigner des disciplines autres, tels les arts plastiques, l'économie/gestion, l'histoire ou la géographie, les mathématiques, la musique, la philosophie, les sciences et technologies, le théâtre etc. en langues étrangères.

Tous les établissements n'offrent pas la même palette, dépendant du personnel habilité à enseigner leur spécialité non linguistique en langue étrangère. Cette association de la spécialité non linguistique à l'enseignement linguistique / anglais ou espagnol ou autre, permet aux apprenants en langue étrangère d'améliorer leurs compétences linguistiques de façon plus immersive. Les classes internationales (SIC : sections internationales chinoises) ou orientales ou européennes ont les mêmes objectifs. Utiliser la langue étrangère dans d'autres contextes motive davantage les élèves, leur « ouvre l'esprit et développe leur sens critique. » (site education.gouv.fr). Ces derniers bénéficient du report des notes dans leur parcours scolaire en vue du baccalauréat et d'une épreuve orale.

11-1-1 La place de l'anglais dans les écoles réunionnaises

Les partenariats avec la zone Océan indien, ou Indianocéanie ne seraient-ils pas à privilégier également pour le développement des langues étrangères au vu de la proximité géographique / l'Afrique du Sud, Maurice, L'Australie et l'Inde pour l'anglais, au lieu de l'Europe, plus éloignée et onéreuse ?

La mobilité de proximité, offrant un bain culturel et linguistique à l'apprenant est certes un atout majeur pour le développement de ses compétences en langue étrangère. Sur le plan académique, nous notons certes des mesures louables, telle la mutualisation récente des ressources en langue étrangère avec les réseaux CLUE au collège (college : link up in English),

en 2016, étendus au lycée général et technologique en 2019 avec les réseaux LINK (Lycées Interactive Networks), les formations d'un vivier d'enseignants par zone, des plateformes de travail collaboratif, des plateformes de e-twinning offrant une mobilité virtuelle, une multitude d'outils numériques pour faciliter la transmission de supports et de savoirs. Tout vise en effet, à mieux accompagner les équipes éducatives dans la mise en place des réformes ministérielles et l'implémentation des nouveaux programmes. « Le développement professionnel des professeurs s'inscrit dans le schéma directeur de la formation continue » paru au Bulletin officiel de l'éducation nationale le 26 septembre 2019.

Mais cette continuité pédagogique de l'enseignement de l'anglais, tant prônée fait défaut au sein de l'académie de La Réunion. Elle doit s'inscrire dans une continuité linguistique, en prenant en compte les langues locales et en privilégiant des projets réfléchis en amont, depuis le premier degré. Les acquis des apprenants, leur langue créole réunionnais, ou le mahorais, le malgache ou le mauricien sont oubliés. Même si le créole est la langue régionale la plus parlée sur l'île, il est rarement pris en compte dans des stratégies pédagogiques et didactiques œuvrées par les enseignants dans le second degré. Nous ne pouvons que constater des projets encore trop timides, d'un corps enseignant parfois timoré face aux inspecteurs régionaux et académiques.

Un élément si important qu'est le créole, pour un parcours de l'élève réunionnais réussi est à peine visible en amont dans les décisions éducatives locales prises et une carte de langues opérationnelle n'est pas soutenue de bout en bout par l'académie. Les classes bilingues, les projets d'EFMC ou la LVR sont des dispositifs encore insuffisamment répandus au sein de l'académie. Le CSP (conseil supérieur des programmes) ignore toutes ces spécificités liées à la langue régionale locale majoritaire. Nos espoirs sont grands avec les prochains états généraux du multilinguisme des outremer organisés en octobre 2021 et 2022 à l'île de La Réunion. Ceux de voir deux langues complémentaires (à savoir le créole et le français) dans la vie et dans l'éducation, la fin de la diglossie, une approche pédagogique plurielle ou intégrée selon les besoins, pour des apprenants aux profils pluriels, la libre expression, ne pas avoir peur d'être jugé, et de cesser d'être jugé etc.

11-1-2 Discontinuité de l'apprentissage-enseignement des langues entre les différents niveaux

Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le primaire et l'accent est mis sur

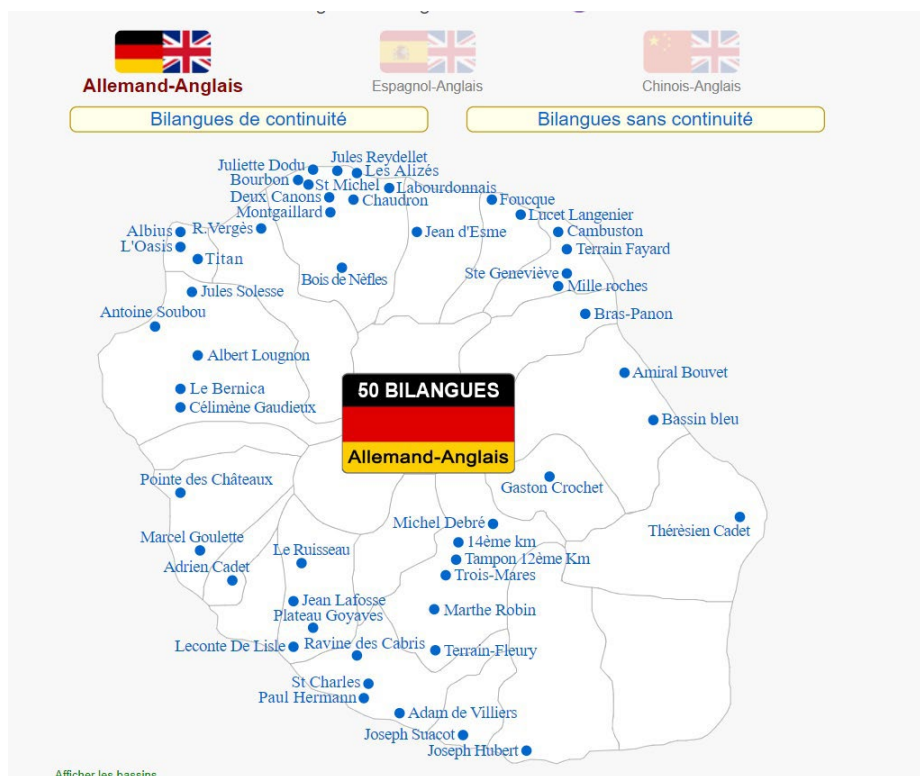
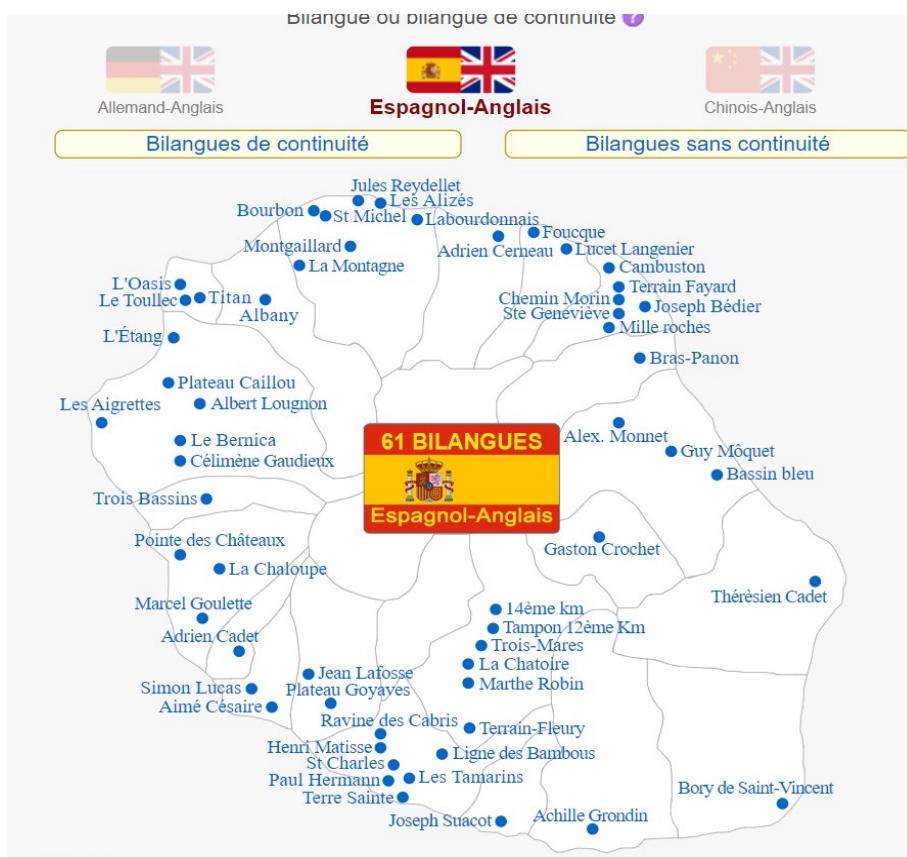
l'expression orale. Comment parler de continuité entre le premier et le second degré, si dès la maternelle il y a un fossé entre les petits francophones et les créolophones ? Nous avons vu en effet, que même si dans l'environnement quotidien de l'apprenant réunionnais, le français est présent, certains petits Réunionnais n'ont pas une pratique de la langue française suffisante pour appréhender tous les savoirs de l'école transmis dans cette langue. Et leur enseigner une langue étrangère sans prendre en compte leur capital linguistique, psycho-sociolinguistique etc. en d'autres termes leur profil langagier, leurs premières compétences langagières, leurs références culturelles, n'est-ce pas aller au-devant des problèmes importants en termes de développement de leurs compétences langagières en général ? Comment dans ce cas capitaliser les compétences psycho-sociales de l'élève s'il y a rupture entre la langue de la maison, de la cour, des amis et de la famille, et de l'école ?

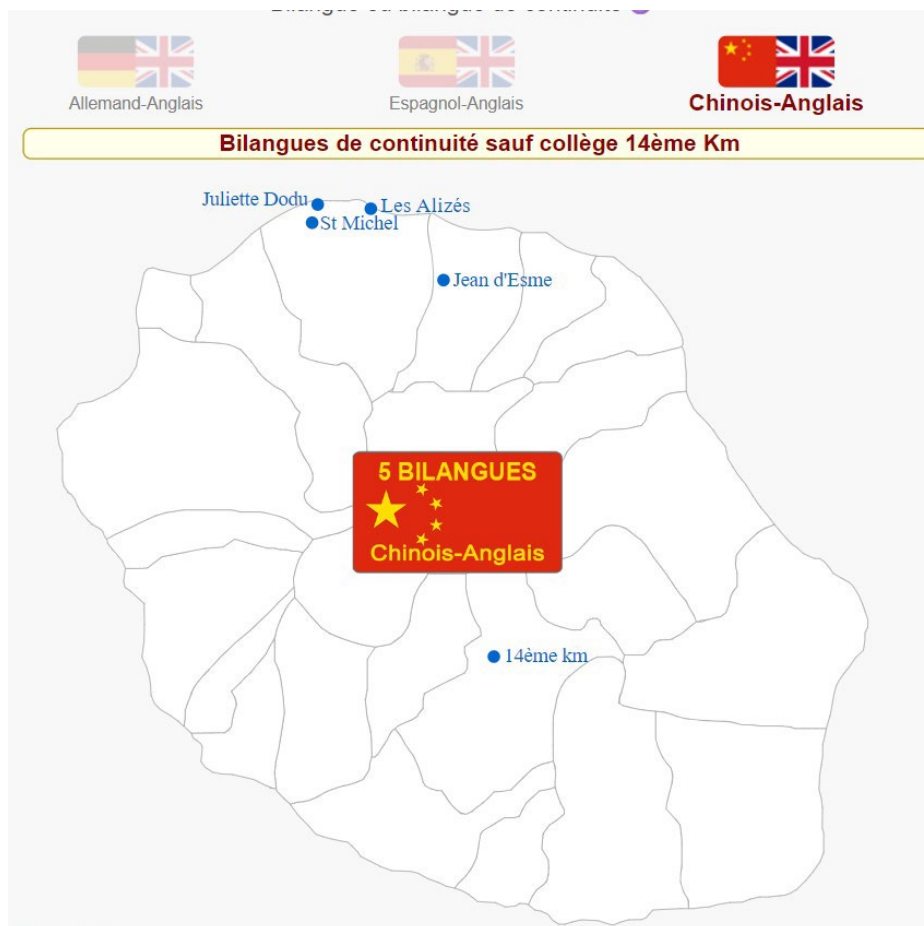
L'académie dispose d'une offre linguistique diversifiée, mais y a-t-il vraiment cohérence entre les divers parcours linguistiques des élèves issus par exemple d'établissements REP+ intégrant des lycées d'enseignement général ou professionnel ? La carte académique met en évidence une pluralité de langues étrangères, certes, mais les lycées ne proposent pas tous la LVR non plus. Ces dernières années, un effort est réalisé en termes d'offres d'enseignement de l'allemand, du grec ou du latin mais les langues régionales restent les parents pauvres de l'offre linguistique, surtout à La Réunion.

Pourtant, sur le site « [education.gouv](http://education.gouv.fr) » de référence en termes d'éducation, à la rentrée de 2022, est bien explicité : « Dès la sixième, les collèges peuvent proposer un enseignement de langues et cultures régionales jusqu'à 2 heures par semaine. »

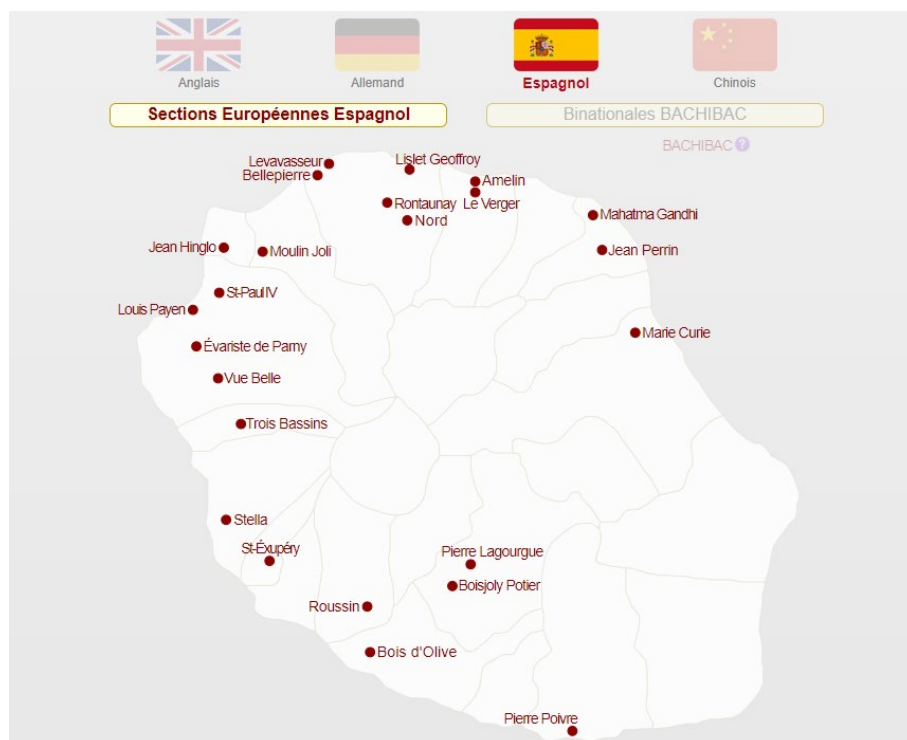
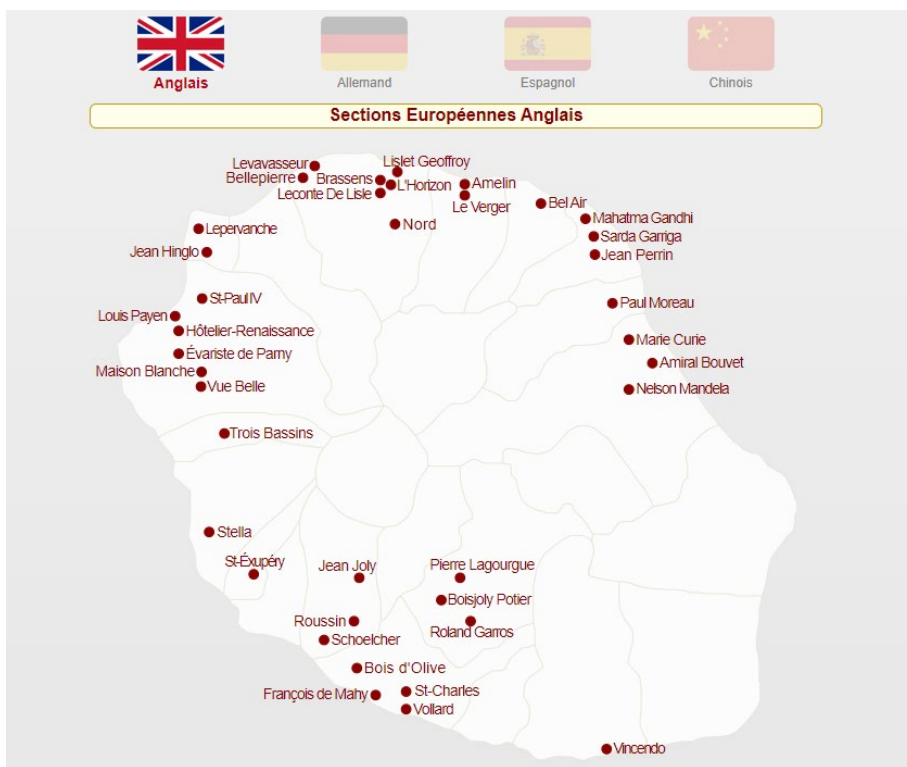
Malheureusement cette possibilité est absente dans bon nombre d'établissements. Nous avons vu dans ce travail le nombre limité d'établissements offrant l'enseignement et la culture du créole, langue régionale dans notre académie de La Réunion, ou encore des langues étrangères assez rares / le japonais ou l'italien, ne pouvant être poursuivies faute d'enseignants dans certains établissements. De plus, certains Réunionnais ont besoin du créole en cours, et là encore il n'est pas dit que l'ensemble du corps enseignant dispose de connaissances linguistiques suffisantes pour répondre aux besoins diversifiés de l'hétérogénéité des apprenants.

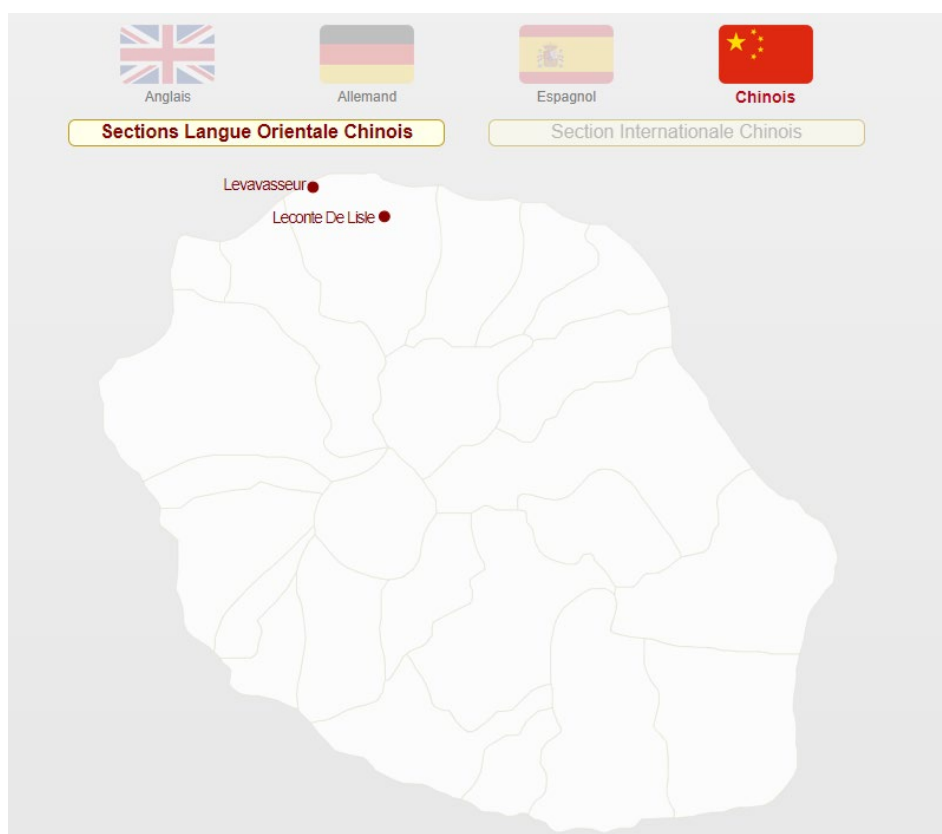
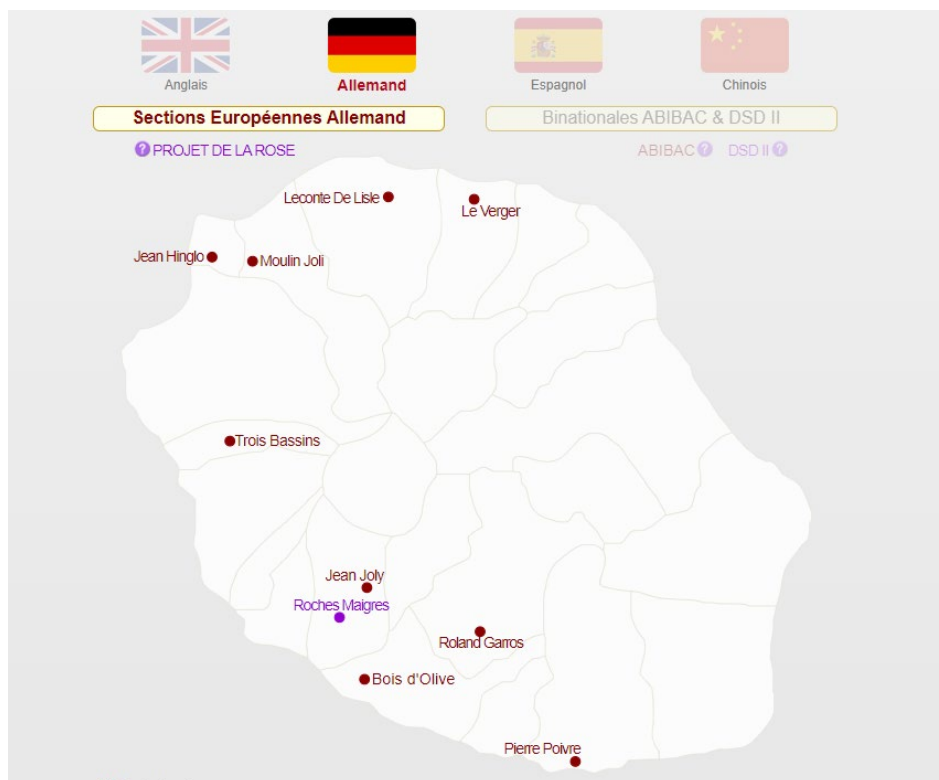
Carte 1 des langues de 2018 au collège (source académique, 2022)





Carte 2 des langues de 2018 au Lycée (source académique, 2022)





Les classes bilingues au collège sont bien plus répandues géographiquement dans l'île. Arrivé au lycée, l'apprenant a une carte des langues un peu plus rétrécie géographiquement

parlant. La distance géographique entre le foyer et l'établissement est un argument de poids dans les choix de langues et d'orientation.

L'offre est moins diversifiée et plus délocalisée, axée davantage dans les zones urbaines. Et la LVR créole est encore moins répandue. (Pas de carte disponible)

Au lieu de bâtir un empire linguistique sur les bases structurantes déjà mises en place sur le plan cognitif chez l'enfant réunionnais, on les détruit pour installer d'autres, en ralentissant le processus d'apprentissage chez l'apprenant, quitte à couper court à ce processus chez certains, et en faire des rebelles de l'éducation, des décrocheurs ou des illettrés, des victimes de la littératie. On ne s'interroge nullement non plus sur les compétences linguistiques des enseignants ressources en langue locale. Si cette interrogation est de moindre importance au lycée, son importance est grande dans le premier degré et au collège.

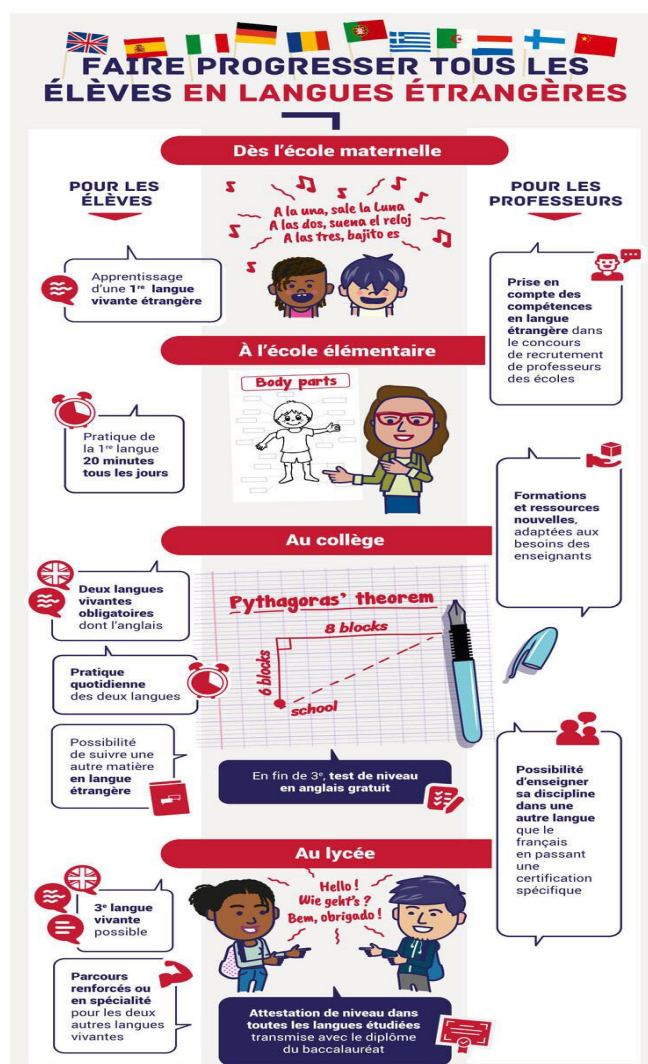
Nous « jetons sans doute un pavé dans la mare », mais n'ayons pas peur des mots pour retranscrire fidèlement cette dure réalité de maux de l'école réunionnaise.

Il est dit que « La commission académique travaillant à la construction de la carte des langues joue également un rôle majeur dans le choix de l'ouverture de langues vivantes et de l'implantation de dispositifs linguistiques (dispositifs bilangues) et internationaux (section binationale, section européenne ou de langues orientales, section internationale). » (Guide, 2020 :15)

Sur le plan régional, les instances éducatives et politiques pointent davantage du doigt ce problème depuis ces deux dernières décennies en raison du changement de statut de la langue créole, mais beaucoup plus d'actions sont nécessaires. « We need actions not words ! » dicit Mandela. Les conférences prolifèrent, mais encore trop rares sont les projets menés sur le sol réunionnais, ils manquent d'envergure et d'écho sur le plan national.

Sur le plan national, les dispositifs proposés au collège et au lycée en vue du renforcement linguistique sont nombreux. Ci-dessous, une liste non exhaustive extraite du guide (2020).

Avant cela, un schéma, infra, pour illustrer les efforts consentis avant le lycée pour développer les langues étrangères du primaire au collège.



A la Réunion, un dispositif est mis en place, dans le cadre du parcours LVR et plurilinguisme à destination du premier degré. Des séquences issues d'un travail collaboratif entre enseignants du premier degré, sont par exemple mises en ligne par Giovanni Prianon, enseignant référent itinérant LVR et formateur bassin ouest. Nous vous présentons ici quelques extraits, notamment des salutations ou des consignes et les croisons avec ce qui se fait au collège. Le site propose des « flash cards », des supports pour les jours, les mois etc. dans les 3 langues (créole, anglais et français). L'accent est mis sur les activités orales, ou pratiques ; à cet âge et surtout pour les enfants issus de milieux populaires, c'est une priorité (Cf. education.gouv).

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT (extraits)

Comptines pour réveiller les marionnettes

LEVÉ, LEVÉ !

INN, DÉ, TROI, KAT, SINK,
KAT KARAPAT KAT PAT
.....(1)..... **LEVÉ !**
- BONJOUR MARMAY,
- MI APÈL(1).....
- É MI KOZ !

(1) : prénom de la marionnette créolophone

DEBOUT !

UN, DEUX, TROIS, QUATRE, CINQ,
ABRACADABRA
.....(2)..... **RÉVEILLE TOI !**
- BONJOUR LES ENFANTS,
- JE M'APPELLE(2).....
- ET JE PARLE !

(2) : prénom de la marionnette francophone

GET UP!

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE,
Abracadabra
.....(3)..... **Wake up !**
- Hello children
- My name's
- And I speak...

(3) : prénom de la marionnette anglophone

Comptines pour développer des compétences langagières dans les deux langues

KOMAN I LÉ ?

WO, KOMAN I LÉ ?
LÉ LA !
OTÉ, SINONSA ?
LÉ LA !

KOMAN OU APÈL ?
AMWIN M'I APÈL / I KRI AMWIN*
.....

COMMENT ÇA VA ?

HÉ, COMMENT ÇA VA ?
ÇA VA !
ET COMMENT VAS-TU ?
TRÈS BIEN !

COMMENT TU T'APPELLES ?
MOI, JE M'APPELLE*
.....

La répétition alternée des comptines en créole et en français permet aux élèves d'acquérir la compétence langagière « dire son prénom » dans les deux langues.

* Une fois cela acquis, on peut changer la structure syntaxique travaillée (voir exemples document page suivante).

L'introduction de l'anglais se fera progressivement par la suite.

Pour programmer cet apprentissage : cf. le document d'accompagnement en annexes

« Conduites langagières créole-français-anglais ».



HOW ARE YOU ?

HOW ARE YOU TODAY ?
I'M FINE !
AND YOU, HOW ARE YOU ?
I'M GREAT !

TELL ME, WHAT'S YOUR NAME ?
MY NAME'S *
.....

Séance de sport : recours à la fois au créole, au français et à l'anglais

PLAGE 2 : LEXIQUE SPECIFIQUE A L'E.P.S.		
Echauffement : consignes d'action sur un terrain balisé (5 et 6)		
<p>Va (Allez) jusqu'à la ligne jaune ! Place-toi (Placez-vous) sur la ligne jaune! Marche(z) sur la ligne blanche ! Saute(z) sur la ligne blanche ! Les pieds derrière la ligne jaune !</p>	<p>Alé juska la lign jone ! Mèt aou desi la lign jone ! Marsh desi la lign blan ! Sot desi la lign blan ! Met zot pié dèrièr la lign jone !</p>	<p>Go to the yellow line! Stand on the yellow line! Walk on the white line! Jump on the white line! Toes towards the yellow line!</p>
<p>Fléchissez les jambes ! Courez ! Courez librement ! Courez en avant ! Courez en arrière ! Déplacez-vous rapidement en pas chassés ! Pas chassés à gauche ! Pas chassés à droite ! En mouvement ! Stop ! On ne bouge plus !</p>	<p>Pli zot janb ! Kour vitman ! Kour kom zot i ve ! kour droit devan ! Kour an arièr ! Déplas azot vitman an pa shasé ! Pa shasé si koté gosh ! Pa shasé si koté droit ! an boujan! Arèt ! Stop ou asé Bouj pi !</p>	<p>Crouch down! Run! Run freely! Run forwards! Run backwards! Run sideways! You go sideways! Sideways to the left! Sideways to the right! Move! Stop! Freeze! Stay (there)!</p>

Exemple de flash cards :

<p style="text-align: center;"><i>Balance</i></p> 	<p>M'i mèt amoin kat pat. M'i lèv lo bra droit èk la janm gosh.</p> <p>I get on all fours. I lift my right arm and left leg.</p> <p>Je me mets à quatre pattes. Je lève le bras droit et la jambe gauche.</p>
---	---

<p style="text-align: center;"><i>Energetic movements</i></p> 	<p>M'i sot an plas, épi m'i kroiz mon janb an sizo.</p> <p>I put one foot in front. I jump and swap my two feet.</p> <p>Je sautille en faisant des ciseaux.</p>
---	---

Exemple de gramnèr Kal :

- ◆ **Ecouter :** pour comparer, mettre en relation, développer les langues

Comptines bilangues :

Loup que fais-tu ?

Loup que fais-tu ?
 Je me réveille.
 Loup que fais-tu ?
 Je m'étire.
 Loup que fais-tu ?
 Je mets mon pantalon.
 Loup que fais-tu ?
 Je mets ma chemise.
 Loup que fais-tu ?
 Je mets mes chaussures.
 Loup que fais-tu ?
 Je prends mon sac.
 Loup que fais-tu ?
 Je me regarde dans le miroir.
 Loup que fais-tu ?
 Je me lave le visage.
 Loup que fais-tu ?
 Je me coiffe.
 Loup que fais-tu ?
 J'ouvre la porte.
 Loup que fais-tu ?
 Je viens !

Granmèrkal

*Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi lève.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi tir mon parès.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi mèt mon zip.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi mèt mon kabay.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi mèt mon soulyé.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi trap mon gouni.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi gard amoin dan la glas.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi lave mon figir.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi pingn mon tèt.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi rouv la port.
 Granmèrkal kosa ou po fé ?
 Mi vien !*

Giovanni PRIANON, Mission LVR Bassin Ouest

Dans les rares établissements bénéficiant d'un enseignement du créole dans le premier degré, nous pouvons confirmer la continuité pédagogique, avec les établissements offrant la LVR aux collégiens et lycéens.

Si l'on se réfère au site académique LVR Réunion, 4 dispositifs sont activés dans le premier degré :

- l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC),
- la sensibilisation et la valorisation de la langue et de la culture régionales,
- l'enseignement de la LVR,
- l'enseignement bilingue LVR/français.

Les deux premiers dispositifs sont accessibles à tous les enseignants du premier degré. Les deux autres dispositifs sont réservés aux enseignants habilités en Langue et Culture Régionales. Ce qui laisse entendre que tout enseignant dans le premier degré peut bien prendre en compte la biographie langagière de ses apprenants et si besoin, le créole aura une place de choix dans sa pédagogie en classe.

L'approche évaluative mise en œuvre englobe également les contacts de langue, ce qui prend en compte la dimension sociolinguistique et socio biographique du contexte d'apprentissage, des savoirs véhiculés dans un environnement essentiellement créolophone et l'accent est mis sur le groupe d'apprenants baignant dans une hétérogénéité absolue.

Un extrait ci-dessous :

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT			
Exemples de grilles d'évaluation			
"Grille langage en maternelle Sources : Grille du groupe maternelle "PARLER à l'École maternelle" - " Institut carnot de l'éducation"			
Nom :	Prénom :	Classe :	
Commencer par l'étape qui correspond au niveau de l'enfant TPS/PS/MS/GS. Si cette étape est validée, remplir l'étape suivante.			
ETAPE 1: TPS/PS			
Echanger, s'exprimer, comprendre	Contacts de langues	Créole	Français
Sait se faire comprendre par la parole			
Suit des consignes simples données à l'oral			
Relate un événement inconnu des autres (par exemple participe à un quoi de neuf)			
Communique par des mots isolés			
Répète spontanément des mots ou groupes de mots			
Combine des mots			
Emploie des verbes			
ETAPE 2: TPS/PS/MS			
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle (ou en interlangue)			
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé			
Réutilise les formules données en classe			
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre			
Suit des consignes simples données à l'oral			
Emploie plusieurs temps: présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")			

11-2 Les différents dispositifs en langues développés au collège

Au collège, nous notons :

- l'ouverture de l'enseignement optionnel de « langue et culture européenne » (LCE) (Cf. arrêté 2017)
- le développement des dispositifs bilangues en sixième : favoriser la maîtrise de deux langues vivantes, en plus de la continuité des apprentissages de l'école au collège (on continue la langue commencée dans le premier degré et on commence une nouvelle langue étrangère)
- le développement des enseignements en langue vivante dès le cycle 3.

L'arrêté du 16 juin 2017 enseignement complémentaire dans une langue vivante étrangère, ou régionale, ce qui correspond à un EMILE (ou son équivalent anglais CLIL, Content and Language Integrated Learning) ou à une DNL

Que signifie DNL au collège ?

L'enseignement de disciplines non linguistiques en langues étrangères est encouragé au collège depuis 2017.

Nous notons que conformément à l'article L. 121-3 du Code de l'éducation, « un enseignement commun ou un enseignement complémentaire peut à chaque niveau être dispensé partiellement dans une langue vivante étrangère, ou régionale. Or nous n'avons pas de DNL créole à La Réunion.

11-3 Les différents dispositifs développés au lycée

Dans le cadre du nouveau lycée, le plurilinguisme reste une priorité. L'apprentissage d'une troisième langue est possible et l'enseignement de spécialité peut être ouvert dans plusieurs langues. Il existe maintenant trois parcours linguistiques, dans le cadre du tronc commun, de l'enseignement de spécialité « langues, littératures et cultures étrangères » (**LLCER**), mais également dans le cadre de parcours linguistiques enrichis et internationaux.

L'enseignement technologique en langue vivante étrangère (**ETLV**), relève d'EMILE, assurant la continuité des parcours inter-degrés et permet d'associer contenus technologiques, linguistiques et culturels dans le cadre d'un enseignement concerté et inscrit dans une pédagogie de projet. Un co-enseignement, une co-animation d'un enseignant de langue étrangère et d'un enseignant de spécialité technologique ou scientifique. Ce type d'enseignement s'est d'abord développé dans trois séries technologiques (STD2A, ST2D, STL) en 2011, puis STHR, en 2016, avant de s'étendre à l'ensemble des séries technologiques en 2019, et aux brevets techniciens, STS.

Le développement des sections européennes ou de langues orientales (**SELO**) Créées en 1992, les SELO proposent aux élèves l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines en langue vivante étrangère, un renforcement linguistique dans la langue de la section, une expérience de l'ouverture à l'international et l'obtention d'une certification linguistique (Cambridge certificate) et les classes DNL.

Les classes DNL au Lycée

La discipline non-linguistique (DNL) enseignée en langues étrangères est généralement histoire-géographie pour toutes les sections internationales, les sections binationales (Abibac, Bachibac et Esabac), les sections européennes ou de langues orientales (SELO), sauf les mathématiques pour les sections internationales chinoises et coréennes. Les professeurs sont généralement nommés par les pays de la section.

L'évaluation des disciplines non linguistiques (DNL) enseignées en langue vivante, est prévue dans le cadre des sections européennes ou de langues orientales. Les élèves ont en effet une épreuve spécifique au baccalauréat qui vérifie leurs acquis dans la langue étudiée et dans la DNL de la section. En cas de réussite, le diplôme du baccalauréat porte la mention « section européenne ». A partir du 20 décembre 2018, il portait la mention « discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement en langue vivante » si le candidat avait plus de 10/20. Les élèves de lycée professionnel, quant à eux étaient évalués dans une discipline professionnelle en langue étrangère, en CCF (contrôle en cours de formation)

Mais depuis le 26 août 2021, le BO N° 31, stipule que “Les résultats obtenus par l'élève dans chaque discipline non linguistique (DNL) font l'objet d'une moyenne annuelle, qui figure dans son livret scolaire, pour chaque année scolaire. **Cette moyenne est distincte** des moyennes de langue vivante et des moyennes des enseignements auxquels correspondent les DNL. Lorsque l'un des enseignements dont la moyenne annuelle est prise en compte pour le baccalauréat (Histoire-géographie, enseignement scientifique en voie générale, mathématiques en voie technologique) est suivi en discipline non linguistique, la moyenne de DNL correspondante est prise en compte pour l'examen, **en lieu et place** de l'enseignement, avec le coefficient prévu par la réglementation pour cet enseignement”.

Tout comme au collège, les textes ministériels précisent bien que les disciplines non linguistiques « peuvent être dispensées en partie dans la langue vivante étrangère **ou régionale.** »

11-4 Les certifications en langues étrangères

La place des langues étrangères dans le monde est reconnue à travers différentes certifications.

11-4-1 Certilingua

Reconnu comme un label international d'excellence, le Certilingua réunit 9 pays d'Europe / Allemagne, Autriche, Belgique, Estonie et France. Cette certification valorise le degré de compétences au niveau B2 du CECLR dans 2 langues étrangères choisies par l'élève au cours de sa scolarité.

11-4-2 Cambridge Certificate

Depuis 2018, la certification en langue vivante étrangères, le CEC (Cambridge English Certificate) est gratuite. Seuls les élèves de certains BTS (dernière année), ou de Terminale section européenne, ou internationale, peuvent avoir cette gratuité et la passer. Le Cambridge ESOL (organisme étranger), met en place ces examens et évalue les 4 compétences langagières chez l'apprenant et l'atteste par un document certifiant le niveau d'anglais, soit B1, B2 ou C1. Le Cambridge English Certificate a également des versions internationales / Cambridge English B2 First, ou le C1 advanced, ou le C2 Proficiency, reconnus partout dans le monde.

11-5 Quelques labels de reconnaissance

Il existe également un certain nombre de labels de reconnaissance, sur le plan académique, national, ou européen.

11-5-1 Le Label Euroscol

Lancé en 2019 sous l'impulsion de de la Délégation aux relations européennes et internationales (DREIC), ce nouveau label récompense les établissements scolaires qui font de l'apprentissage plurilingue et de l'ouverture à l'international un axe essentiel de leur politique éducative.

11-5-2 Le label eTwinning

Ce label valorise les projets des enseignants mettant en avant une pédagogie coopérative, issue des plateformes d'échange à l'échelle européenne. L'enseignement en

tandem via des web-conférences avec un collègue de l'établissement étranger constitue une expérience souvent très motivante tant pour les professeurs que pour les élèves.

11-5-3 Le label eTwinning School

Lancé en 2018, ce label valorise quant à lui les projets portés à l'échelle d'une école ou d'un établissement scolaire et a pour but de créer un réseau.

11-5-4 Le label REVE

Depuis 2011, 9 lycées de l'académie d'Amiens, à ouverture internationale, sont labellisés REVE (réseaux d'établissements à vocation européenne). Ces établissements font de la pratique des langues vivantes étrangères (présence d'assistants étrangers) et de la coopération culturelle internationale deux vecteurs de réussite et de progrès pour les élèves.

La mise en réseau d'établissements scolaires et la création de partenariats avec des établissements étrangers s'inscrivent parfaitement dans le cadre de la réforme des lycées.

11-6 Les fluctuations des mesures de la politique linguistique, ces dernières années (2019-2021)

11-6-1 Les nouvelles mesures du 16 juillet 2019 pour le CRPE (concours de recrutement des professeurs des écoles), renforcent les formations disciplinaires existantes à destination des étudiants et enseignants

Une langue vivante étrangère, parmi l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien, en option au concours recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) est désormais proposée dès la session 2020.

L'épreuve permettra aux candidats ayant le niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues de mettre en avant leurs compétences linguistiques. Ces nouveaux professeurs pourront également développer leurs compétences en langue étrangère avec des formations et des stages linguistiques à l'étranger prévus par l'Arrêté du 8 avril 2019. Ces derniers seront étendus à l'ensemble des enseignants du second degré également.

Le programme d'assistants étrangers de langues vivantes en France permet d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères chez les élèves, en multipliant leurs occasions de s'exposer à la langue authentique. A l'inverse, les étudiants français en langues étrangères

peuvent également partir à l'étranger dans le cadre des programmes d'assistants de langue française. Du côté des enseignants, et personnels de l'encadrement des programmes de mobilité internationale, Erasmus sont également menés afin d'enrichir leurs compétences linguistiques, d'échanger avec leurs pairs à l'étranger et mettre en œuvre des projets EMILE ou autres, tels Jules Verne ou Codofil.

11-6-2 Le poids de la pandémie COVID 19 sur les mesures éducatives ministérielles en cours : une belle opportunité pour la contextualisation du système éducatif français hexagonal aux couleurs « ultramarines locales »

11-6-2-1 L'épreuve d'anglais pour le bac 2021-2022

Dans un monde en mutation et soumis aux fluctuations sanitaires de la pandémie liée au coronavirus en 2020-2021-2022, l'éducation nationale n'y échappe pas. Et avec elle, les épreuves du baccalauréat qui étaient en pleine réforme, ces 3 dernières années.

Les nouvelles modalités du contrôle continu s'adaptent aux conditions de la pandémie nationale. Si nous regardons les extraits du tableau qui suit, issus du travail des inspecteurs de langue anglaise au sein de notre académie à partir du Bulletin Officiel N°30 du 29 juillet 2021, la première colonne de gauche rappelle quelques modalités prévues dans le cadre de la réforme du bac pour 2020 et 2021, mais qui n'a pu être appliquée en raison du COVID et la seconde colonne de droite rappelle les nouveaux changements générés par la crise sanitaire et adoptés par le Ministère de l'éducation nationale pour le bac aux prochaines sessions 2022 et 2023.

Selon, ce BO, "Les 40% de la note du baccalauréat issus des enseignements obligatoires ne faisant pas l'objet d'épreuves terminales **sont calculés à partir des résultats obtenus en classe pendant les deux années du cycle terminal...**La moyenne des moyennes trimestrielles ou semestrielles de l'élève est affectée, dans chaque enseignement (LVA et LVB), **d'un coefficient 3 pour la classe de première et d'un coefficient 3 pour la classe de terminale** (soit un coefficient 6 pour chacun de ces enseignements sur le cycle terminal".

Nous avons choisi de vous montrer ici uniquement quelques modalités en lien avec la langue régionale et notifier la fin des épreuves communes en langues vivantes étrangères pour le baccalauréat, un contrôle continu qui laisserait plus de manœuvre aux enseignants pour mieux cibler les profils de leurs apprenants et répondre à leurs besoins.

Attestation de langues vivantes	
<p><i>“Chaque candidat au baccalauréat, quel que soit son statut, ses modalités de passation et le résultat obtenu à l'examen, bénéficie d'une attestation de langues vivantes. Cette attestation indique le niveau atteint par le candidat en langue vivante A et en langue vivante B, et précise ce niveau pour chacune des activités langagières, au regard du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).”</i></p> <p><i>“Le niveau indiqué dans l'attestation est déterminé par les résultats obtenus à la troisième évaluation commune (EC3) de langue vivante A et de langue vivante B pour les candidats des établissements publics ou privés sous contrat (..)”</i></p>	<p>Pour les candidats scolaires, le niveau indiqué dans l'attestation est déterminé par le résultat obtenu à une évaluation organisée par les professeurs de langue vivante A et de langue vivante B à l'intention de leurs élèves en fin de cycle terminal.</p> <p>Cette évaluation comprend quatre parties, de poids égal dans le résultat global du candidat, visant à évaluer les quatre activités langagières définies par le CECRL.</p> <p>La partie dédiée à l'évaluation des compétences du candidat en expression orale en continu et en interaction prend la forme d'une interrogation orale. Les professeurs peuvent utiliser les sujets mis à leur disposition dans la banque nationale numérique, pour construire cette évaluation.</p> <p>Pour les candidats scolaires de la voie technologique, dans la langue vivante sur laquelle l'élève a choisi de faire porter l'enseignement technologique en langue vivante (ETLV), l'interrogation orale prévue pour l'évaluation des compétences du candidat en expression orale en continu et en interaction, porte sur cet enseignement.”</p>
Commission d'harmonisation	
<p>“Une commission d'harmonisation des notes des épreuves communes de contrôle continu du baccalauréat est mise en place dans chaque académie”</p>	<p>“Les moyennes annuelles retenues pour les candidats scolaires au titre des enseignements ne faisant pas l'objet d'une épreuve terminale, qu'il s'agisse des enseignements obligatoires ou d'enseignements optionnels, et les notes obtenues par les candidats individuels aux évaluations ponctuelles organisées dans ces mêmes enseignements sont transmises à une commission d'harmonisation.”</p>

Tableau 5 descriptif de l'attestation des langues vivantes

B- ÉPREUVES PONCTUELLES : Adaptation de l'épreuve de l'enseignement de spécialité langues, littératures et cultures étrangères et régionales de la classe de terminale à compter de la session 2022 - Note de service du 13-7-2021 (NOR : MENE2121272N), BO du 29 juillet 2021: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo30/MENE2121272N.htm>

MODALITÉS INITIALES (note de service du 23 juillet 2020 modifiée - BO du 30 juillet 2020)	NOUVELLES MODALITÉS (Note de service du 13 juillet 2021 - BO du 29 juillet 2021)
<p style="text-align: center;">Epreuve écrite</p> <p>1re partie : synthèse en langue étrangère. <i>“Élaboration d'une synthèse d'un dossier documentaire [...] composé de trois ou quatre documents, adossés à l'une des thématiques au programme de l'enseignement de spécialité de terminale. La synthèse peut être complétée par un écrit complémentaire de type argumentatif.</i></p> <p>2e partie : traduction ou transposition en français. <i>Selon les langues, le sujet précise s'il s'agit :</i> - <i>d'une traduction en français d'un passage d'un des textes du dossier [...] ou - d'une transposition en français, rendant compte des idées principales d'un des textes présents dans le dossier.”</i></p> <p style="text-align: center;">EPREUVE ORALE “Composition du dossier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>au moins une des œuvres intégrales étudiées au cours du cycle terminal (œuvre matérialisée par un extrait ou une illustration) ;</i> - <i>au moins deux textes littéraires, sans se limiter au genre romanesque [...]</i> 	<p style="text-align: center;">Epreuve écrite</p> <p style="text-align: center;">Précision des IA-IPR d'anglais, suite aux échanges avec l'IGESR pôle LVE du 2 septembre 2021.</p> <p style="text-align: center;">“À compter de la session 2022 :</p> <p>“La première partie de l'épreuve écrite est constituée d'une synthèse en langue étrangère ou régionale” signifie que cette épreuve concerne également la langue vivante régionale, n'était pas spécifié l'an dernier (voir ci-contre).</p> <p style="text-align: center;">L'Inspection Générale nous informe que l'épreuve reste identique à celle décrite au BO du 23 juillet 2020 (voir ci-contre), en 2 parties (synthèse en langue étrangère - traduction ou transposition en français).</p> <p style="text-align: center;">EPREUVE ORALE Composition du dossier :</p> <p>“La composition du dossier que présente le candidat pour la partie orale de l'épreuve (..) dans toutes les langues hormis l'anglais - monde contemporain, est allégée. Le dossier comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au moins une des œuvres intégrales étudiées au cours du cycle terminal (œuvre matérialisée par un extrait ou une illustration) ; - au moins un texte littéraire, au lieu de deux, sans se limiter au genre romanesque [...]

Tableau 6 des modalités des épreuves ponctuelles de spécialité en langues - Inspection Pédagogique Régionale d'anglais - Académie de La Réunion

Désormais chaque établissement scolaire organise ses propres modalités de contrôle continu en langues vivantes étrangères selon : « un cadre réfléchi et organisé au sein de l'équipe [...] et formalisé par un projet d'évaluation pour l'établissement partagé à l'échelle de la communauté éducative » (BO N°30 du 29 juillet 2021). Ce qui laisse entendre une grande autonomie dans l'évaluation des élèves. Voilà une porte ouverte sur la prise en compte des spécificités locales des régions ultramarines ; et enfin la possibilité de ne plus se fondre dans le moule de l'école française de l'hexagone mais d'élargir ce moule à la France de l'outre-mer.

Or lors des réunions par équipe disciplinaire, et de langues vivantes étrangères à la rentrée scolaire 2021, dans notre établissement réunionnais du second degré, cet aspect n'a pas été voté par la majorité dans le but de le faire figurer dans notre proposition de projet d'évaluation à notre hiérarchie. Nous avons soumis aux équipes disciplinaires en langue française et en langues étrangères, des critères d'évaluation qui vont dans le sens du rapport des inspe d'outre-mer (septembre 2021), en précisant « qu'il serait judicieux d'appréhender les contextes sociolinguistiques des territoires ultramarins du second degré, dans tout dispositif d'évaluation adapté aux spécificités langagières des apprenants, surtout en langue française et également en langues étrangères, conformément aux propositions émanant des différents Inspé des outre-mers, ce 28/09/2021 », en vain.

Sur le terrain, les équipes d'enseignants du second degré en majorité, ne fournissent point d'arguments constructifs, à part des propos qui manquent de réflexion, d'expertise. Il nous a été rapporté leurs raisons suivantes : « On prend en considération déjà le créole en classe, c'est inutile d'en prendre en compte dans les critères d'évaluation ».

Une professeure d'histoire et de géographie a rajouté « si un élève parle créole en classe, il exprime des revendications identitaires ».

La bataille est encore bien longue et bien plus difficile lorsqu'il s'agit de convaincre les acteurs mêmes de l'éducation nationale, ceux qui ont entre les mains l'éducation de nos enfants créoles plurilingues, l'avenir des langues, le plurilinguisme en France.

12- La langue vivante régionale à l'école : le créole réunionnais

12-1 Représentations institutionnelles de la place du créole selon les textes ministériels

Conformément à la constitution de La France du 04 octobre 1958, article 1 : « La France est une République indivisible, laïque, **démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les **citoyens sans distinction d'origine**, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée »

En vertu de l'article 2 : « **La langue** de la République est le **français** », l'usage du français s'impose aux citoyens ultramarins. Or l'article 75-1 stipule que « **les langues régionales** appartiennent au **patrimoine de la France** »

La décision N° 94-345 DC du 29 Juillet 1994, en rapport avec la loi relative à l'emploi de la langue française précise bien qu'il est contraire à la constitution de faire d'une langue régionale une langue d'enseignement sous peine de sanctions : « usage obligatoire de la langue française dans les lieux ouverts au public, dans les relations commerciales, de travail, dans l'enseignement et la communication audiovisuelle ».

Or, il est vrai que les députés ont fait remarquer que cette loi portait atteinte à la liberté de l'enseignement et au principe d'égalité. Diverses saisines ont été procédées. Et l'article II de la Déclaration des Droits de l'Homme proclame bien « la libre communication des pensées et des opinions » ; ce qui laisse entendre que nous avons tous le droit de nous exprimer, de parler ou d'écrire librement. Or nous achoppons sur l'article 2 de la constitution citée supra.

Dans le respect de la constitution et des Droits de l'homme, aucune avancée franche ne peut se faire au niveau du recours à la langue régionale créole réunionnais au sein du système éducatif, les articles de loi se contredisent. Indépendamment de ces lois, l'académie est libre de répondre aux spécificités et de mettre en place des plans d'action œuvrant pour la maîtrise de la langue française et le succès scolaire des petits écoliers ultra marins. L'Etat donne en effet, les pleins pouvoirs au Recteur ou à la Rectrice sur toutes les questions en lien avec le champ scolaire de l'académie, du primaire à l'enseignement supérieur et de la Recherche.

12- 2 Représentations institutionnelles de la place du créole selon le Droit

Nous ne constatons pas vraiment d'avancée franche avec la constitution. Un autre regard sur la place du créole selon les textes ministériels et de droit peut être proposé par Véronique Bertile.

Véronique Bertile est l'auteure d'une thèse intitulée *Langues régionales ou minoritaires et Constitution – France, Espagne, Italie, 2005*, nous offre, en effet, son expertise sur la question linguistique dans les territoires ultramarins, lors de la seconde édition des états généraux du multilinguisme dans les outre-mer, organisée par le Ministère de la Culture, à La Réunion, le 24 octobre 2021⁶².

Elle nous rappelle les enjeux juridiques suivants :

- la signature et la non-ratification de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires de 1999, avec 54 langues régionales dans les outre-mer et seulement 21 en Métropole.
- les langues d'outre-mer sont souvent les langues maternelles des populations et pour certains les seules maîtrisées
- les différents rapports de la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) indiquent que le nombre de locuteurs actifs est de plus de deux millions et que le créole réunionnais est la langue première de plus de 90% de la population, c'est la langue régionale la plus parlée de France. (Un chiffre sensiblement plus élevé que celui de l'Insee en 2021 également, et celui rapporté par l'Académie pour 2021, pour les 15-64 ans)
- les langues d'outre-mer sont aussi celles de La France, en tant que langue régionale (Loi Deixonne de 1951, Loi Molac de 2021 et l'article 75-1 de la Constitution, depuis 2008 « les langues régionales appartiennent au patrimoine de La France » et de plus elles sont régies également par les règles relatives au statut des territoires
- les langues d'Outre-mer, les créoles ont des statuts particuliers et sont reconnues comme « langues régionales »
- la loi du 02/08/1984 confère au Conseil Régional, la compétence pour déterminer « *les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales*

⁶² Consultez le site « Outre-mers 360 ° »

- les créoles ont été reconnus en tant que langues régionales par la loi du 2 août 1984 qui confère aux conseils régionaux de La Réunion, compétence pour déterminer « *les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région* ».
- la loi d'orientation pour l'outre-mer (LOOM) du 13 décembre 2000, vise elle aussi les langues créoles sans les nommer, au moyen d'une périphrase énonçant que « *les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation [et] bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage* ».
- la loi du 27 mai 2009 pour le développement économique des outre-mer affirme que « *les langues créoles font partie du patrimoine national* ».
- en outre-mer, notamment à La Réunion, l'enjeu ne relève pas « d'une protection culturelle mais bien de droits fondamentaux » pour chaque citoyen créolophone, de surcroît celui qui ne comprend pas bien et ne peut se faire comprendre en langue française.

12-2-1 La politique académique de La Réunion

L'académie de La Réunion a mis en place un plan d'action pour la langue et la culture régionales étalé sur 5 ans, de septembre 2014 à 2019. Le Recteur de l'époque, M Terret T. souhaitait augmenter de 50% le nombre de classes bilingues créole-français au sein de l'académie. M Marimoutou, puis Mme Manès-Bonnisseau, ses successeurs, ont tous exprimé une forte volonté pour promouvoir la langue et la culture créole régionale dans la continuité d'une politique éducative locale.

De ce fait, la situation sociolinguistique particulière de La Réunion est devenue le terrain de nombreuses recherches linguistiques et est reconnue en tant qu'académie particulière, avec la prise en compte des pratiques langagières spécifiques, résultant du contact des 2 langues pratiquées sur l'île, le français et le créole, au vu de la mise en place de l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC).

12-3 Le créole dans le premier degré et l'EFMC

Dans le premier degré, certains établissements scolaires prennent en compte le créole pour enseigner le français, conformément au plan académique de La Réunion. L'EFMC, à savoir l'enseignement du français en milieu créolophone a vu le jour en décembre 1990 au sein de la Zone d'Education Prioritaire à l'ouest de l'île de La Réunion, dans la ville du Port, tout d'abord dans une école primaire à la Rivière des Galets, sous l'égide de Ramassamy Ginette. Un projet qui a vu le jour en raison du taux important d'échec scolaire chez les élèves créolophones unilingues résidant dans cette zone.

Les objectifs principaux de l'EFMC (cf. site académique) sont d'assurer en priorité la maîtrise du français afin d'assurer le bon apprentissage des savoirs fondamentaux et de prévenir, voire d'éradiquer l'illettrisme à La Réunion. Le but est bien de s'adapter au public réunionnais, de promouvoir des approches pédagogiques en harmonie avec les réalités linguistiques de la société réunionnaise. D'emblée, nous pouvons affirmer que le rectorat de La Réunion, à travers l'EFMC reconnaît l'existence des mélanges qui peuvent naître de la coexistence du créole réunionnais et du français et réagit en prenant des mesures, avec cet enseignement de la langue française en milieu créolophone.

Nous pouvons cependant regretter que ces mesures ne soient pas élargies aux autres apprentissages à long terme dans le cursus scolaire du réunionnais, ni à tous les types d'établissements scolaires. Se fixer de tels objectifs uniquement pour des établissements classés en REP, comme si la scolarité avec les spécificités n'a de sens que pour des apprenants résidant dans des zones spécifiques, n'est pas pertinent, mais les stigmatise, les ghettoïse davantage. Et pour les autres zones hors REP, faire en sorte que le créolophone « abandonne ses savates, son chapeau de paille, arrête de savourer des letchis pour Noël sous un soleil éclatant à l'ombre des flamboyants rougeoyants, pour se parer de chaussons, d'une écharpe, et se mettre à savourer des marrons chauds, près de la cheminée, dans un froid de canard, en regardant les flocons de neige à travers la fenêtre ? ». Telle est la représentation des fêtes de Noël transmise par l'école, la voix du savoir, aux apprenants réunionnais. Et cela, à mesure qu'il avance dans sa scolarité ? Les spécificités locales sont sans valeur, les us et les coutumes locaux ne comptent pas, ce n'est pas bien d'en parler ; un grand nombre d'enseignants cautionnent ce mépris, et ceux-là même rejettent la langue et la culture régionale, les adaptations pédagogiques.

La « promotion d'une pédagogie adaptée aux représentations mentales » (Kourto, livret EFMC cycle 3) du réunionnais ne s'arrête pas à l'enfance ou uniquement aux scolarisés dans une zone d'éducation prioritaire.

12-3-1 Rôle d'un enseignement type EFMC

Gaillat (2014 :105) tente d'expliquer les objectifs de l'EFMC, en s'appuyant sur les travaux de Wharton (2003) et d'Adelin et Lebon-Eyquem (2010) :

- la maîtrise du français aux côtés de la langue créole
- une approche didactique contextualisée
- un plurilinguisme reconnu et adopté dans toute pédagogie « en synergie avec les langues parlées » au sein de la communauté

Sa synthèse met ainsi, en avant la compétence plurilingue du réunionnais, à partir de laquelle les modalités de l'enseignement doivent se construire et fait écho au CECRL (Gaillat, 2014 :106) : « [...] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ». L'idée que le répertoire linguistique réunionnais fasse partie d'une compétence plurilingue pousse à ne pas aborder l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais de façon isolée mais en étroite corrélation avec la compétence plurilingue du réunionnais. Tout comme Gaillat (2014 :106) qui reconnaît « qu'il est essentiel de ne pas aborder les variétés qui composent ce répertoire propre à La Réunion, de manière isolée, [...] mais qu'elles soient traitées comme une compétence unique.

12-3-2 Mise en place de l'EFMC

Au début de l'EFMC, et à court de ressources pédagogiques, les intervenants ont dû progressivement créer eux-mêmes des supports (par exemple, le précis grammatical de Ramassamy G. et Bègue P, 1991), recueillir des extraits issus d'œuvres littéraires, les traduire si besoin du français au créole (F. Célestin, J. Cambona, A. Gauvin, R. Gauvin, R.M Nicole, M. Payet, D. Quartier, N. Vingadessin, 2013), élaborer des séances de français en considérant la réalité linguistique des apprenants de l'île etc. Petit à petit, le portail académique s'est également enrichi et offre une multitude de ressources. A l'initiative du livret d'EFMC, l'IEN

de l'époque, M HUET J.B., en juillet 2016, s'entoure de spécialistes du créole, d'enseignants de la LVR (Langue vivante régionale).

Dans le livret pédagogique « EFMC, cycle 3 », par exemple, Mikael Kourto, professeur des écoles, se prononce « en tant que pédagogue », dit-il, « en faveur d'un bilinguisme » ; il nous illustre fort bien la confusion de sens entre les deux langues, créole-français, en abordant les faux amis (2006) à travers un extrait de « Shemin Brakanot » ou « Cemin Bracanot » de Daniel Honoré (1984), que nous rapportons ici, même si cette approche contrastive n'est pas au cœur de notre approche, elle a le mérite de montrer la complexité des mélanges avec des confusions de sens sur des lexèmes phoniques identiques (Notons que les enseignantes des classes observées privilégient également le même type d'approche) :

« A l'école, depuis les petites classes, inutile de vous dire que cela ne marche pas fort pour Joseph. Premièrement, il ne comprend pas bien quand le maître parle. Et puis même les images des livres ne lui disent pas souvent grand-chose. Par exemple : le **puits**. Lui, il sait que le "**puit**" (= « lo pu » également en créole) sort quand on perce un bobo... ça sent mauvais... c'est jaune. Mais là on lui dit qu'il y a de l'eau au fond... Vous avez déjà vu une chose comme ça, vous ? De l'eau au fond, ça doit sentir mauvais... et les gens boivent cela ?... Un autre exemple : la poêle... Une sorte de vieil objet en fer, et on vous dit que c'est une poêle... Joseph, lui, cherche "la poil" sur ses jambes : rien !

Une fois, en CE1, il y avait une image sur le tableau et au-dessous il y avait un mot. Le maître demande à Joseph de le lire. Joseph voudrait bien, lui, mais il pense que le maître est fou : l'image et le mot ne correspondent pas. Alors sa bouche se tord, son front se plisse, ses yeux clignent, ses narines s'écartent... Mais pas un son ne sort de la gorge de l'enfant. Le maître s'énerve, se met en colère, frappe Joseph puis le tire au tableau par l'oreille.

- Là ! Crétin tu ne vois donc pas ? Tu ne sais pas voir ? Regarde ! Regarde l'image !

Tu ne vois pas une vache, là ? U-ne Va-Che, là ? **U-ne Va-Che** ! Répète : une Vache !

Joseph répète, mais au fond de lui il continue à penser que le maître est devenu fou : l'image représente un boeuf. **Un boeuf** comme ceux qu'il voit tous les jours dans la savane en train de manger de l'herbe. Un "**bèf**" ! Pas une "Va-ce" !

Une autre fois, en CE2, la maîtresse dit à toute la classe :

- « Il pleut ... La pluie se met à tomber alors que vous êtes en route... Que faites-vous ? »

Et parmi tous les élèves, Joseph est le premier à être interrogé. Alors il répond : - **Ze m'empare** (= *s'abriter*) sou in pied d'bois.

Voilà que la maîtresse se met à rire comme s'il avait dit une bêtise.

- Alors, comme ça, tu t'empares ? Tu t'empares de la pluie? Dit la femme en faisant un geste comme pour attraper quelque chose.

- Oh ! La ! La ! Qui m'a chargée d'un ignorant pareil ? ...On ne s'empare pas de la pluie, petit imbécile...On ? ...On ?....

- On... pare la pluie ?

- Mais non, triple idiot ! Voilà le résultat du parler créole ! On pare un coup, on pare la nouvelle mariée... Mais on ne pare pas la pluie... On ?...On ?....

- On empare... ?

- Encore... ?

- On embare la pluie... ?

- Assez ! ASSEZ ! Il va me faire faire une dépression nerveuse, ce crétin qui ne possède même pas sa langue ! ASSEZ ! Debout sur le banc !...

Daniel HONORE

CEMIN BRACANOT

Il est démontré que la didactique du français en milieu créolophone n'est pas identique à celle de La France hexagonale.

Gaillat T. (2014 : 99, Archives, HAL) dans un article intitulé « *Didactique du français en milieu créolophone : Quels principes ? Quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à La Réunion ?* », confirme la nécessité de recourir à une « approche plurielle prenant en compte les réalités langagières locales » dans le but « d'aider les élèves de La Réunion à développer leurs compétences (...) dans les différents contextes de communication ». Son constat découle des enquêtes menées sur le terrain réunionnais, où les contacts de langues « créole-français » entraînent non seulement des difficultés d'apprentissage chez les élèves mais aussi d'enseignement chez les enseignants.

Gaillat réitère ainsi deux décennies après, le même constat que Latchoumanin (1991), « L'analyse des résultats obtenus par les élèves réunionnais aux évaluations nationales 2003 et 2004 montrent que 21 à 42 % des élèves de CE2 ne maîtrisent pas les compétences exigées dans le domaine de la lecture à l'issue du cycle 2 [...] notamment sur le plan du vocabulaire ».

Un constat qui est sans appel ou plutôt un appel au secours qui ne cesse d'être criant, par rapport à un système éducatif français qui s'essouffle sur le sol réunionnais. Prudent également fait retentir cet appel (2005 :5) « Le système éducatif réunionnais est un modèle transféré de

Métropole sans adaptation particulière au contexte régional. Aussi, la maîtrise des langages des jeunes élèves réunionnais revêt des aspects inquiétants. En l'absence de réponses institutionnelles à la question d'un enseignement du français en milieu majoritairement créolophone, les inégalités de réussite, socialement et linguistiquement marquées, tendent à se renforcer. »

Une didactique du plurilinguisme réunionnais est par exemple proposée pour l'enseignement du français par Georger (2011), privilégiant 5 types d'approches : soit « le créole comme langue unique d'enseignement, le bilinguisme consécutif ou simultané, le créole pour un meilleur enseignement du français, ou le créole pour tirer parti de son répertoire langagier complexe ».

Georger explique ainsi (2011 :336) que « si le créole devient la langue exclusive d'enseignement, le français bénéficierait d'une place au même titre que les autres langues étrangères ». Dans le second cas, « la mauvaise intercompréhension entre un locuteur créolophone et un locuteur francophone » sert d'amorce pour réclamer des conditions favorables au bilinguisme. L'apprenant « apprendrait le français à 8 ans avec des méthodes adaptées [...] contrastives », aussi longtemps que nécessaire, jusqu'à ce que le français soit maîtrisé. Le créole serait le médium favorisé pour apprendre à lire et à écrire. Avec le bilinguisme simultané, à travers le métalangage et la pédagogie intégrée, un autre point de vue pédagogique fait son entrée présentée par Lauret (1991), « le créole de la réussite », où français et créole deviendraient deux langues égales, équitablement valorisées. On utiliserait le créole comme levier pour mieux acquérir le français. Lauret suggère une approche du créole écrit articulée autour de l'écrit français et envisage de développer chez l'enfant une double compétence orale simultanée et écrite. Aujourd'hui, 30 ans après, le créole existe encore timidement à l'écrit, le français garde toujours le monopole et la population est toujours partagée. (Cf. profil langagier et opinions sur le créole, chapitre 17.)

« L'avenir de La Réunion dépend de la possibilité des pouvoirs publics à promouvoir un modèle de société fondé sur la complémentarité et non sur l'exclusion créole et français » (Lauret, 1991 :280). Quand on parle de créole à l'école, encore aujourd'hui, la réaction des enseignants ou d'une certaine partie de la population reste virulente (cf. chapitre 11). « Ils comprennent kréol partou, toulatn et s'insurgent contre une entreprise totalitaire. [...] Faire naître au français ne peut pas être synonyme de faire mourir au créole ».

Certes le projet académique mis en place dès 2004/2007 a commencé à faire évoluer un peu la situation à La Réunion, mais le contexte éducatif réunionnais n'est pas suffisamment englobé dans le système éducatif français. C'est toujours ce dernier qui happe le contexte éducatif réunionnais. Pourtant des confusions lexicales sont lourdes de conséquences et de sens dans tout apprentissage.

L'étude lexicale de Gaillat (2014 : 103-104) avec l'identification d'un lexique typiquement créole réunionnais, ou encore « des mots désignant des référents communs en français et créole mais avec des noms différents », « les associations de mots français » avec un sens particulier en créole, des reprises phonologiques d'un mot français « déformé », des mots identiques avec un genre grammatical différent du français au créole, des faux amis etc. , nous rappelait déjà le besoin « d'une approche de type plurielle [...] sur les deux axes que sont la valorisation du lexique local, quand c'est possible, et le traitement des éléments qui engendrent des confusions de sens, quand c'est nécessaire. »

Un enseignement du français contextualisé en milieu créolophone, à savoir « adapté aux réalités linguistiques réunionnaises » (élément récurrent des divers projets académiques adoptés à La Réunion) devient alors inévitable, voire prioritaire et urgent. Cependant seuls quelques rares établissements du premier degré issus de zone d'éducation prioritaire le proposent (seules 37 classes bilingues répertoriées dans toute l'île en 2021). A la rentrée scolaire de 2021, les acteurs éducatifs manifestent de nouveau leur bon vouloir et « une enquête est en cours en vue d'organiser cette continuité pédagogique sous forme de parcours bilingues (créole-français), voire plurilingue », confirme Mme Testa, chargée de Mission LVR du premier degré.

12-4 Les classes bilingues à La Réunion

Selon le relevé de Georger, ancien chargé de mission en LVR 1^{er} degré, depuis 2008, « l'enseignement bilingue connaît une progression régulière à la Réunion : 1 classe de 2003 à 2006, 0 classe en 2007, 9 classes en 2008, 16 classes en 2009, 18 classes 2010, 21 classes en 2011, 20 classes en 2012 et en 2013, 29 en 2014, 35 en 2018. » Georger insiste sur le caractère ministériel avec le respect des directives nationales empreintes d'aménagements pédagogiques ; l'idée d'agir sur « le répertoire langagier de l'élève et les représentations des familles ».

Dans sa démarche en faveur de classes bilingues, Georger n'hésite pas à rappeler l'extrait de la circulaire. n° 2001-166 du 5-9-2001 :

NOR : MENE0101625C

RLR : 514-6 ; 525-6

MEN - DESCO A2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux; aux chefs d'établissement; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré; aux directrices et directeurs d'école.

□ L'article L. 312-10 du code de l'éducation a réaffirmé la possibilité de dispenser un enseignement des langues et cultures régionales tout au long de la scolarité dans les régions où celles-ci sont en usage. L'éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. Oublier cette responsabilité ne serait pas un signe de modernité. Ce serait au contraire une perte de substance de l'héritage culturel national. »

Une position qui rejoint la nôtre et celle des deux auteurs cités en supra. Chaque apprenant, chaque individu, chaque bilingue a son histoire, ses pratiques, ses habitudes, ses réalités culturelles, ses contacts de langues qui conditionnent les modalités de son apprentissage. Et l'école se doit d'accompagner, d'encadrer ces jeunes vers un bilinguisme accepté, respecté au sein de ses murs et dans ses pratiques. C'est pourquoi, nous avons décidé dans ce travail de ne pas négliger l'aspect psychosocial dans l'apprentissage ; surtout à La Réunion, où les attitudes et les représentations sociales restent prédominantes dans la pratique de la langue française, voire son acquisition, et par conséquent répercutent sur l'acquisition d'une langue étrangère à l'école.

12-5 Le créole dans le second degré

Dès 2014, selon le plan d'action mené par l'académie de La Réunion, les propos du Recteur de l'époque, M Terret, sont forts : « faire grandir et progresser ces élèves de La Réunion à partir de leur bagage personnel, familial et culturel. [...] l'enfant / l'élève progresse vers la maîtrise des langues si on le considère à la fois dans sa globalité et dans ce qu'il possède d'unique ».

Est-ce à dire, qu'il est bien question de l'identité réunionnaise, sa langue et sa culture qui définissent l'enfant créole qui devient élève dans sa globalité ? La langue et la culture de l'élève réunionnais est bien reconnue par les acteurs de l'éducation comme un élément intrinsèque à sa réussite. Le recteur de l'époque affirme haut et fort que **cette diversité culturelle réunionnaise « doit trouver sa place dans l'ensemble des disciplines d'enseignement de la maternelle au lycée. L'école doit la respecter et la valoriser ».**

Selon Daleau, lors d'un colloque en 2019, le créole à l'école de La Réunion, se résume ainsi (un petit rappel du premier degré avant de réitérer la situation dans le second degré) :

« **Dans le 1er degré**, nous avons plusieurs dispositifs composés de situations d'apprentissage/ enseignement où l'enseignant comme l'élève rencontrera l'écrit créole, que ce soit pour la lecture et aussi pour l'écriture. La classe bilingue créole française (dispensée par des enseignants habilités en LCR), l'enseignement de la langue vivante créole (enseignant habilité créole), la sensibilisation à la LCR (Tout enseignant) et EFMC (Tout enseignant).

Dans le 2nd degré : L'enseignement de la langue vivante créole (l'option LCR, La LV2, La LV3) dispensé par des certifiés de créole. La sensibilisation à la LCR : tout enseignant (pour certains projets culturels) et l'EFMC dans des cas très particuliers (en marge du système)

Dans le supérieur : Enseignement de la langue créole/ la licence de créole, le capes de créole, le concours PE (Professeur des écoles) spécial créole, le concours avec l'option créole... (Traduction, rédaction, grammaire). A cela, nous rajoutons une situation où l'on a pu rencontrer le créole écrit, soit en marge du système, soit en dehors du système (« en marron ») : l'apprentissage de la lecture en créole/situation qui n'a malheureusement connu que 2 innovations (Axel Gauvin et Sophie Jeamblu). »

En 2021, tout porte à croire que la politique académique continue à avancer dans ce sens. La nouvelle feuille de route pour la période 2020 à 2024 tend vers le plurilinguisme reconnu et partagé aussi bien à l'école qu'en famille. Les mots clés de la nouvelle rectrice, Mme Manès-Bonnisseau, vont dans ce sens, et elle vise pour 2024 cet objectif : « chaque élève aura en partage **un large répertoire langagier et culturel** où la **langue et la culture créole** prendront **leur place**, à côté du français et des autres langues enseignées à l'école ou présentes dans les familles ».

Nous clôturons ce paragraphe sur cette note positive, avec les propos de la Rectrice, évoquant un optimisme sans égal avec une amélioration effective de la situation linguistique réunionnaise scolaire.

12-6 Les Seychelles, Haïti : sources d'inspiration

En 2015, Flora Ben David, en faveur d'un enseignement trilingue aux Seychelles, avec le français, l'anglais et le créole, confirme l'importance de la langue maternelle quelle qu'elle soit, dans le processus de l'apprentissage auprès des jeunes élèves, dans une interview lors de son passage à La Réunion, dans le « Kriké N°3 de juin 2015 ».

Il est vrai que le cas seychellois n'est pas tout à fait comparable, mais sans doute source d'inspiration, avec le créole comme langue d'enseignement dans le primaire et le français/l'anglais dans le second degré ; même la constitution traduite en langue maternelle aux Seychelles, est un bel exemple d'intégration linguistique. Haïti, avec une société créolophone plutôt homogène, contrairement à la Réunion offre également un paysage sociolinguistique tout à fait différent, avec le créole comme langue maternelle. Mais ces situations linguistiques visant « le politico-didactico correct » et la contextualisation (Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 :35) sont des exemples d'inspiration pour le cas réunionnais. : « L'adéquation entre [...] les réalités linguistiques [...] éducatives [...] les acteurs aux identités et aux compétences linguistiques plurielles, aux appartenances socio-ethniques différentes etc. » et « la reconnaissance des différentes langues qui participent de l'environnement des apprenants ».

Selon Kriegel (2017), le créole comme langue de l'alphabétisation dans le primaire depuis 1982, aux Seychelles, partage la sphère scolaire aux côtés de l'anglais, comme langues d'enseignement, et le français est aujourd'hui enseigné comme langue étrangère, dès la 4^{ème} année du primaire sous forme ludique et selon une approche contrastive / parenté entre français/créole, et progressivement la forme écrite est introduite, et ce jusqu'à la fin de la scolarité. Des écoles françaises sont également devenues bilingues (français/anglais) depuis 2014. Sans doute une place de choix accordée au créole, peut inspirer l'école réunionnaise, de même que l'enseignement du français, avec une approche pédagogique jouant sur la parenté avec le créole dès le primaire afin d'accorder une légitimité aux langues en usage, et une reconnaissance du profil langagier des apprenants créolophones. Il est vrai que la place prépondérante accordée à l'anglais (surtout au niveau des médias) aux Seychelles est tout à fait différente par rapport à la situation de communication réunionnaise. Mais le respect des

particularités linguistiques et la valorisation de toutes les langues quelles qu'elles soient en fait un atout pour un système éducatif réussi inclusif de l'ensemble des Seychellois.

Govain (dans Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 : 23) relate une réforme éducative où le français et le créole haïtien cohabitent depuis bien longtemps, soit 1979, une prise de conscience collective et éducative de l'importance du contexte dans l'enseignement-apprentissage bien avant les Réunionnais. En effet, Govain affirme que « toute situation scolaire en milieu plurilingue fait intervenir les notions de contexte et de contextualisation ». Et « la contextualisation serait un processus qu'il faut construire, ajuster, au gré des expériences en situation réelle de pratique didactique et méthodologique » (Govain, dans Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 :50)

CONCLUSION

« La nécessité de faire une place à la langue et à la culture créoles dans les démarches didactiques de l'école réunionnaise » (Prudent, 2005 : 33) est aujourd'hui en 2020 appréhendée. Mais ô combien est-elle appliquée avec parcimonie au sein des établissements scolaires !

La Réunion a bien du retard en termes de didactique contextualisée comparée à La Guyane, à La Martinique, aux Seychelles, à Haïti, et à Maurice ; où certes les acteurs de la politique linguistico-éducative ne sont pas aussi réfractaires à l'usage du créole dans la société ou à l'école. Indépendamment du fait de compter de moins en moins de locuteurs créolophones dans ces pays, c'est l'image du créole aux yeux des locuteurs mêmes, de la société linguistique de l'île qui est tout à fait différente. Les Réunionnais restent les « hérissons » (selon Prudent) timorés de l'image dépréciative associée au créole (la langue), l'échec scolaire, la condamnation de toute ascension sociale liée à la pratique du créole réunionnais.

Mais partout dans le monde, il faut reconnaître que personne n'échappe aux brassages de populations, aux migrations professionnelles... en un mot aux effets de la mondialisation ; ce qui amène des pratiques plurilingues inévitables ne pouvant aboutir sur une uniformisation linguistico-culturelle sociétale ou scolaire.

« [...] la diversité « devrait » prendre le pas sur l'assimilation des différences dans un moule unique », et rendre légitime « une culture de contact [...] nécessaire à la didactique des langues » (Forlot, 2009 : 15).

13- L'école française à La Réunion

13-1 L'académie de La Réunion

La Réunion est une académie région et à la fois monodépartementale, créée en 1984, et pilotée tout récemment par la Rectrice Mme Manès-Bonnisseau depuis la rentrée scolaire de 2020/21. Elle applique donc les directives ministérielles au sein de notre académie et adopte également une politique académique selon les besoins du terrain mais conforme aux orientations nationales. Elle succède à M Vellayoudom Marimoutou. Parmi les grands dossiers, figurent l'éducation prioritaire, la lutte contre le décrochage scolaire et la maîtrise de la langue française.

Cette dame n'est pas étrangère à la politique linguistique, puisqu'avant ses fonctions de Rectrice, elle participe à la rédaction d'un rapport ⁶³« Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde », le 12 septembre 2018. Un élément phare de ce rapport en étroite corrélation avec nos recherches est « la place de l'anglais dans un contexte plurilingue ». A l'époque Bonnisseau (Inspectrice Générale) et Taylor (journaliste) reconnaissent que beaucoup d'améliorations ont été réalisées dans le domaine de l'apprentissage-enseignement des langues vivantes étrangères, mais « chacune des mesures ne vaut que parce qu'elle fait partie d'un ensemble cohérent » (2018 : 63). Cet ensemble cohérent sur le sol national, ne l'est pas en terre ultramarine animée d'un vif multilinguisme et ou de plurilinguisme. Sans doute là, l'une des spécificités dont les deux auteurs font allusion dans leur rapport, et en concluant par le fait « qu'il reste encore quelques pas à faire pour que l'apprentissage des langues d'autrui se fasse davantage, tout comme celui de la langue maternelle [...] ». Parmi leurs recommandations, nous réitérons le fait de « reconnaître la place de l'anglais dans un contexte résolument plurilingue et d'adapter les contenus linguistiques et culturels » (Bonnisseau et Taylor, 2018 :64) et précisons « aux besoins des apprenants ultramarins ». La majorité des préconisations de ce rapport est reprise par les Inspé d'outre-mer dans leur nouveau rapport de 2020, mais en les mariant à la réalité du contexte socioculturel des DROM.

⁶³ « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde », d'Alex Taylor et de Chantal Manes-Bonnisseau, 2018.

13-1-1 Quelques chiffres clés

L'académie de La Réunion compte 220 870 élèves scolarisés au sein de 656 écoles, collèges et lycées à la rentrée scolaire de 2020. Elle emploie 22 082 personnels, dont 16 279 enseignants, avec 6 913 dans le premier degré et 9 366 dans le second degré.

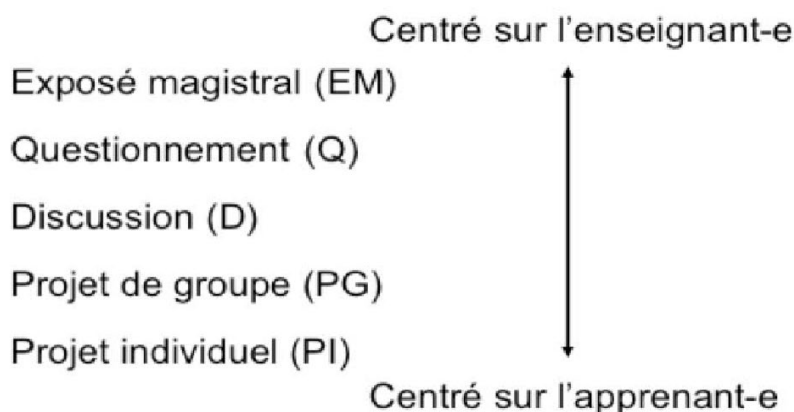
13-2 Remarques générales sur le système scolaire

13-2-1 Particularités, stratégies et objectifs

Sur le plan stratégique, l'enseignement n'est pas monolithique. L'école française, en dehors de La France métropolitaine nécessite à l'évidence, une adaptation selon le terrain. Si la question de reconnaissance de différents contextes n'est pas un souci, celle des méthodes et des stratégies d'enseignement est moins évidente. Daele et Berthiaume (2010 : 5) distinguent 5 grandes catégories de stratégies d'enseignement (cf tableau, doc 7 en Annexes). À savoir la transmission, l'évaluation en contexte (=exposé magistral), la prise en compte des intérêts des apprenants, (= questionnement) et favoriser les échanges entre eux (= discussion). S'ajoutent à ces stratégies, la stimulation du travail de groupe, l'approche par projets (= projet de groupe), tout en développant les connaissances plus fines chez le sujet, son expertise (travail individuel).

Les choix pédagogiques de l'enseignant vont ainsi dépendre de ses objectifs et de ses stratégies.

Grandes catégories de stratégies d'enseignement



Ces stratégies d'enseignement vont varier selon le domaine cognitif, affectif ou psychomoteur (cf [pedagogieuniversitaire.files.wordpress](http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com), page 4). En résumé :

Tableau 7 des stratégies d'enseignement

Choisir une stratégie d'enseignement selon le domaine/niveau d'apprentissage		
DOMAINE	NIVEAU	STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT
Cognitif	Rétention	Exposé magistral
	Compréhension	Discussion, Questionnement
	Réflexion	Travail individuel / de groupe
Affectif	Réception	Exposé magistral
	Valorisation	Discussion, Questionnement
	Adoption	Discussion, Travail individuel / de groupe
Psychomoteur	Perception	Exposé (démonstration), Questionnement (accompagnement)
	Reproduction	Travail individuel / de groupe
	Perfectionnement	Travail individuel / de groupe

Nous pouvons remarquer ici que ce tableau a ses limites. Tous les domaines participent aux différentes stratégies, on ne peut les cloisonner.

13-2-2 Pour une pédagogie de rôles

L'enseignant choisit son type d'enseignement, selon sa personnalité, son objectif pédagogique et sa stratégie d'enseignement retenue ; il peut alors imposer son autorité ou laisser une certaine liberté d'agir aux élèves ou jauger entre les deux.

Dans une formation à l'attention des enseignants, « scénario pour la prise de fonction », F. Muller s'entretient avec A. De Peretti. Ce dernier expose les points fondamentaux de la formation du jeune enseignant. Il annonce des propositions pédagogiques pour innover en classe. Il insiste sur « les variétés pédagogiques et sur la relativité de ces variétés », notamment sur la remise en cause de l'évaluation avec des notes chiffrées, « la mise en place d'ateliers » destinés aux enseignants afin de créer « cette ingénierie » de l'éducation. M. De Peretti insiste sur la mise en responsabilité des élèves, et leur mise en solidarité. Chaque élève doit sentir qu'il apprend et progresse avec les autres.

Selon M. De Peretti, l'enseignant doit favoriser une réalité sociale, une république, et non pas un enseignement d'égotisme mais un enseignement qui se développe dans une relation, dans

une amitié, dans un esprit « de compagnonnage ». Il préconise des rôles au sein de la classe. Une idée qui a porté ses fruits, on peut à ce sujet se reporter à l'article : « Organisation différenciée de l'enseignement et attribution de rôles multiples et complémentaires » in *Enjeux* (numéro de novembre 87 *La pédagogie au pluriel*) ou au chapitre 9 - « Pour une variété de rôles possibles » de Muller, consulté sur « françois.muller.free ».

13-2-3 Le jeu de rôle en langue cible et en langue maternelle dans une classe de langue étrangère à La Réunion.

13-2-3-1 Déroulement

Le jeu de rôle en cours de langue étrangère est pratiqué au collège de « P.G. », dans le sud de La Réunion, avec un certain succès et une mise en confiance remarquable chez des élèves bilingues créole-français. On entend par succès, l'aisance des élèves et le climat de confiance instauré qui les amènent à s'exprimer naturellement. Sans doute aussi que le jeune âge prête facilement à l'approche ludique pour démarrer la séance au lieu d'une forme formelle et solennelle.

Dès nos premières observations, l'enseignante semble tirer profit d'une classe de prime abord très difficile, en ayant recours à la langue maternelle des apprenants. Les rôles de responsabilité donnés aux élèves de façon hebdomadaire, sont exécutés d'emblée au début du cours, ce qui provoque le silence et permet de commencer la séance dans un esprit serein. La langue de référence utilisée en classe est le créole réunionnais, et la langue cible l'anglais. La séance se déroule dans un esprit bon enfant. Intrigués au départ par notre présence, et après des explications, lors de la première séance, les élèves se sont sentis pousser des ailes, et s'expriment beaucoup, tantôt en créole ou en anglais. De nombreux élèves se portent volontaires pour réaliser les tâches etc. certainement dans un élan destiné à m'impressionner. Car les séances d'observation qui ont suivi, ont laissé place parfois à des chahuts ou à des mutismes. Certaines classes se sont montrées particulièrement agitées, et l'enseignante se prêtait souvent au rôle de policier, en n'ayant recours qu'à la langue maternelle de l'ensemble des apprenants, le créole réunionnais.

Elève X accueille et fait l'appel

Elève Y donne la parole aux élèves et gère la prise de parole

L'enseignante note la consigne en anglais.

Elève Z note au tableau la consigne en français. L'enseignante s'assure de la bonne compréhension, et n'hésite pas à expliciter la tâche demandée en créole. Le délai imparti, l'enseignante s'adresse aux élèves en anglais et en créole également, lorsque les volontaires se font rares. La contextualisation de la séance se fait non seulement en prenant en compte la langue maternelle, l'environnement socioculturel des apprenants mais aussi leurs besoins langagiers. Ils sont débutants en langue étrangère, et le jeu de rôles leur donne des responsabilités afférentes généralement à l'enseignant. Et s'y substituer leur accorde de l'importance, de l'estime de soi. En confiance, ayant démarré la séance finalement (appel, temps qu'il fait, date etc.) le déroulement classique peut se poursuivre et l'enseignante aborde progressivement les objectifs de sa séance.

13-3 La contextualisation du contexte

Tous les jours, l'enseignant contextualise, au sens où il s'adapte à sa classe, aux besoins des élèves, à son environnement de classe etc. Mais est-ce cela uniquement la contextualisation ? Nous l'entendons dans le sens où « l'institution (française) reconnaît que l'enseignement (...) doit s'adapter aux contextes régionaux, cultures régionales (LCR) » (Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 : 141), ce qui concerne à la fois les activités pédagogiques à mettre en œuvre dans ces contextes particuliers, et la façon de les réaliser à travers une approche didactique particulière, donc contextualisée. Selon ces trois auteurs, « adapter les dispositifs pédagogiques élaborés hors contexte » consisterait à « les remplacer par des exemples locaux », (2013 :147). Mais la contextualisation ne se limite pas qu'à la didactique ; encore faudrait-il s'interroger sur l'environnement linguistique, le lieu d'application de ces dispositifs réadaptés, les périodes concernées pour leur mise en place afin d'assurer leur plus grande efficacité. C'est là que la question du calendrier scolaire réunionnais, calqué sur celui de la Métropole en grande partie, nous contrarie. L'argument de « poursuite d'études dans l'hexagone », mis en avant par le rectorat, n'est pas aussi pertinent, d'autant plus que les contraintes climatiques sont ignorées, avec son lot de périodes de fortes chaleurs ou de fortes précipitations, les cyclones tropicaux etc. La contextualisation engloberait donc également le respect des « rythmes naturels et sociaux » (Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 :148), en plus des « variantes historiques, géographiques, socio-culturelles, professionnelles, religieuses, de genre ... » et identitaires, relevées par Castellotti et Moore (in Blanchet, Moore, Assalah-Rahal, 2008 : 6, sur researchgate.net). Ce qui sous-entend une place de choix accordée à la macrosociolinguistique, c'est-à-dire à l'apprenant dans son environnement proche, son interculturelisme avec toutes les

langues parlées, à savoir la dimension plurilingue et toutes les politiques éducatives adoptées pour mettre en œuvre les apprentissages et mener à bien une didactique des langues sur ce type de terrain ultramarin à dominante créolophone et de surcroît dans le respect du CECRL, cadre européen commun de référence pour les langues.

13-4 Le risque de l'exclusion à l'école

13-4-1 l'exclusion à défaut de contextualisation à grande échelle

Pascale Prax Dubois qualifie les classes réunionnaises de « superdiverses » soumises à « l'exclusion langagière, avec des silences ou des maillages ». (Prax Dubois, 2019) Une exclusion, qui selon elle, serait associée à la « non-maîtrise de la langue française de scolarisation » (Prax Dubois, 2009 : 327), à « l'ampleur du réseau d'éducation prioritaire et au taux important d'illettrisme ».

Sans grande surprise, toute la littérature au sujet de l'enseignement-apprentissage du français, a pu révéler ces mêmes constats à La Réunion, avec la persistance d'une politique éducative française inadaptée aux besoins des apprenants locaux, leur exclusion langagière, avec un créole réunionnais aux couleurs « d'un bilinguisme noir » (Prax Dubois, 2009 :328). Ces qualificatifs révèlent bien un refus implicite d'un bilinguisme voulu et cultivé au sein de la communauté linguistique réunionnaise et éducative.

Une politique éducative en faveur d'une contextualisation franche et généralisée intra-muros scolaires n'est pas pratiquée. Cette absence ou cette présence en filigrane au sein de quelques rares établissements conduit à l'exclusion de la diversité linguistique et par conséquent à un système éducatif inadapté et inefficace sur le sol réunionnais. Une didactique du français inadaptée en milieu créolophone réunionnais engrange un enseignement-apprentissage d'autres langues, inadapté, et un enseignement-apprentissage des autres savoirs discriminatoires. Tel est l'obstacle actuel auquel le plurilinguisme montant de notre société réunionnaise doit faire face. Les conclusions de Gaillat (2014 : 97-115), avec l'adoption « d'une didactique du français tournée vers l'EFMC » semble être encore pertinente aujourd'hui, et de façon concomitante va de pair avec l'éducation plurilingue, et l'acceptation de l'interlecte et des mélanges langagiers, prônés par Prax-Dubois dans une perspective inclusive (2019).

13-4-2 L'exclusion à défaut de pédagogies adaptées en outre-mer

En septembre 2021 le réseau des Inspé publie un rapport « Pédagogies et cultures locales en Outre-Mer » sur les contextes d'enseignement des langues et des cultures régionales en outre-mer et les formations destinées aux nouveaux enseignants en exercice dans les régions ultramarines. Les différents rapports ces dernières années (La Cour des Comptes, 2020 et IGESR, 2020), mettent à l'honneur cette volonté d'appréhender le public concerné dans tout apprentissage scolaire et annoncent des engagements pleins d'espoir tournés vers une prise de conscience collective, éducative et politique de la diversité linguistique des apprenants en France (ultramarine) et in fine du besoin de révolutionner, bouleverser les modèles éducatifs archétypes français de l'hexagone.

Le rapport le plus récent, du 07/09/2021 (Réseau des Inspé, 2021) faisant appel aux différents experts des académies ultramarines, les instances éducatives locales, tels les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé), formateurs et chercheurs spécialistes nous rappellent sans grande surprise « les cadres particuliers de l'enseignement-apprentissage des outre-mers marqués par des langues vivantes régionales diverses » et « le besoin d'octroyer aux langues maternelles une place prépondérante » dans le parcours identitaire (cf chapitre 18) et d'apprentissage de la langue française.

Si nous résumons les 10 propositions du travail collaboratif des différents INSPE, nous repérons un pôle de formation locale et interrégionale, un pôle de recherches et un pôle de création.

13-4-2-1 Pôle de formation locale et interrégionale

Sur le plan local, chaque inspé souhaiterait former les étudiants, et les nouveaux professeurs à la langue et culture régionale dans une perspective plurilingue, aux maillages et contacts de langues et aux mélanges de cultures. Les former à une école inclusive, en termes de diversité linguistique et culturelle. La mobilité des étudiants et des enseignants sera vivement sollicitée afin d'assurer la mise en place des dispositifs adaptés aux besoins locaux à partir des modèles existants à l'échelle européenne, voire internationale.

13-4-2-2 Pôle de recherches

Si les différentes régions d'outre-mer bénéficient déjà de différents départements de recherches universitaires en langue et culture créole, le volet pédagogique et didactique en milieu plurilingue fait défaut. Tout projet visant cet aspect sera vivement encouragé et élargi aux différentes régions ultramarines dans une perspective d'échanges collaboratifs.

13-4-2-3 Pôle de création

Les Inspé ultramarins souhaiteraient mettre en place un nouveau dispositif d'évaluation des compétences langagières en langue régionale, comme il en existe avec les autres langues étrangères, la certification en langue régionale de l'enseignement supérieur : CLRES. Pour cela, encourager la création de supports didactiques en langue et culture régionale et appréhender les savoirs et compétences à atteindre en englobant ce volet langue vivante régionale.

CONCLUSION

L'apprentissage et l'enseignement des langues à La Réunion exhibent ainsi un caractère assez complexe, de par sa situation géographique, à la fois éloignée de sa mère-patrie langagière (La France) et proche d'une multitude de langues en exercice dans l'océan Indien. Au regard de cette richesse linguistique dans une ère d'échanges importants et de facilités de déplacements humains et de rapide communication, le XXI^e siècle nécessite un bouleversement didactique en faveur du plurilinguisme, d'abord en France, incontestablement la candidate timide sur la voie de la reconnaissance et de la valorisation de la diversité linguistique, et dans ses Droms et partout ailleurs dans le monde. La Réunion, au même titre que les autres régions ultramarines serait un véritable laboratoire linguistique vivant, en termes d'expérimentation des dynamiques sociales plurilingues, décisives dans l'élaboration et l'adoption d'un nouveau modèle éducatif local pour l'apprentissage-enseignement des langues.

Les Inspé semblent être sur la bonne voie, mais le pouvoir des instances politiques et ministérielles pèse lourd dans l'adoption de cette voie. Les Etats généraux du multilinguisme du mois d'octobre 2021 à La Réunion, réunissant les acteurs de l'éducation nationale et de la collectivité territoriale réunionnaise, du ministère de La Culture, de la Jeunesse et des Sports, de l'Outre-Mer, pourraient être le tournant décisif dans l'adoption de nouvelles pédagogies adaptées au public ultramarin.

14- Contact de langues

Héritage d'une départementalisation, la scolarisation des jeunes réunionnais, dès 1946, se généralise et devient obligatoire jusqu'à 16 ans dans les années 60. Une situation scolaire particulière avec la langue française comme vecteur des apprentissages scolaires, alors que le créole demeure la langue majoritairement parlée par la population, les Réunionnais ont longtemps connu une situation sociolinguistique diglossique pour progressivement tendre vers un mélange moins conflictuel des deux lectes et tendre vers le plurilinguisme.

Les langues en contact peuvent être envisagées sous 4 angles (Py et Gajo, 2013 :71) :

- Le premier au niveau macro ou collectif, à savoir les régions, les nations, les territoires et les collectivités, avec des langues reconnues nationalement ou internationalement ou sur le plan régional, ou non reconnues, tels les dialectes, les variétés etc.
- Le second au niveau méso ou institutionnel, à savoir les entreprises, les écoles, les hôpitaux, les associations ou organisations
- Le troisième, au niveau micro ou individuel, en mettant l'accent sur des groupes restreints, ou sur l'individu, sur la famille
- Le quatrième au niveau collectif, comme les USA, ou encore l'Union européenne

Notre travail englobe donc à la fois le niveau macro, avec l'espace ultramarin La Réunion, et le niveau méso, en se concentrant sur l'institution scolaire ; un niveau méso qui n'existe que par rapport aux apprenants, aux individus qui le composent. Nous achoppons alors sur le niveau micro, d'où l'intérêt de la biographie langagière des sujets. Aborder la problématique de l'apprentissage de l'anglais dans le second degré à La Réunion nous a amené à nous interroger sur le bilinguisme, le plurilinguisme et la diglossie, et nous conduit à analyser les langues en contact, les mélanges, l'interlecte en milieu scolaire.

Mais en l'absence d'un réel système éducatif adapté aux apprenants réunionnais créoles francophones, le contact des langues en usage dans cet environnement insulaire créole est problématique et des traces sont omniprésentes à l'école. « Le système éducatif réunionnais est un modèle transféré de Métropole sans adaptation particulière au contexte régional » (Prudent, 2005 : 4-5) ; « Il s'agit essentiellement d'un effet de calque sur l'école métropolitaine [...], installation de l'école moderne, à la française, dans une ancienne colonie, [...] des dimensions [...] inadaptées au regard des spécificités du contexte réunionnais ». Et même si des progrès

sont notables aujourd'hui en matière d'enseignement, rarement contextualisé, les inégalités de réussite liées à la langue minorée demeurent. Le constat de Prudent depuis 2005, reste pertinent. « En l'absence de réponses institutionnelles à la question d'un enseignement du français en milieu majoritairement créolophone, les inégalités de réussite [...] tendent à se renforcer ». Et les contacts de langue qui vont faire l'objet de cette réflexion témoignent des incidences (selon les formes normées académiques attendues de la langue ciblée) de la présence du créole dans les énoncés français des réunionnais, voire dans les productions de langues étrangères. « [...] les locuteurs [...] parlent en alternant, en mélangeant les systèmes, parfois à contre norme, [...] panachent les langues, macaronisent les énoncés, métissent les littératures » (Prudent, 2005 : 7).

Certes l'Inspé reconnaît aujourd'hui ce besoin indéniable de la prise en compte des spécificités linguistiques réunionnaises dans le système scolaire et ce besoin d'information sur les langues régionales auprès des familles (cf. Rapport des Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-Mer, 2021 : 5). En effet, « le rapport aux langues vivantes régionales est l'objet de débats récurrents [...], de rapports ambigus de la part des familles [...], de refus fondé sur une dépréciation [...] historiquement marquée, que ces dernières soient enseignées à leurs enfants en milieu scolaire [...] même si elles y sont profondément attachées, sur le plan identitaire ».

14-1 Un état des lieux propice aux mélanges linguistiques

Selon le contexte, le créole ou/et le français au sein des foyers réunionnais, va/vont jouer un rôle sur l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. La mise à l'écart ou le manque de considération du créole dans tout apprentissage scolaire sur le long terme dans la scolarisation du réunionnais ne permet malheureusement pas de tirer les bénéfices escomptés sur le plan didactique. « La crainte [...] de langues mélangées », associée à l'attente d'une « quantité de langue cible produite dans le cours de langue » (Forlot, 2009 : 16), étant les piliers de l'apprentissage-enseignement scolaire ne permettent pas d'utiliser le créole comme langue passerelle. L'omniprésence du créole dans la société réunionnaise pourrait participer à l'apprentissage scolaire si la place du français n'était pas unanime et prédominante dans l'institution scolaire. L'idée défendue par Forlot (2009) pour les apprentissages au sein des sociétés anglophones, serait applicable ici pour les mêmes raisons, « le développement d'approches plurielles et plurilingues [...], mettre en valeur les contacts entre langues et construire des passerelles linguistiques et culturelles ». A l'instar de ce que dit Castellotti

(2009 : 211), le recours à cette autre langue en classe « jouerait un rôle central [...] dans la construction d'une compétence plurilingue », serait « un médium incontournable [...] en cas de besoin ». Et comme nous le préconisons dans le chapitre 18, et dans la continuité des propos de Castellotti, avec une France orientée « sur l'unicité et le cloisonnement des langues » (dans Forlot, 2009 :212), le décroisement des langues et l'exploitation de leurs contacts pour tout apprentissage d'une autre langue seraient profitables aux apprenants.

14-2 Les productions réunionnaises métissées : maillages ou interlectes ?

14-2-1 Les profils langagiers réunionnais chez les petits

Lebon-Eyquem (2016 : 139-156) met ainsi en avant les contacts de langue à travers la diversité des profils linguistiques des élèves. Des profils dénombrés au nombre de 5, selon Adelin (2008, rapporté par Lebon-Eyquem, 2018 : 5), chez les 110 petits de 5 ans constituant l'échantillon. Arrivent en tête, *les asymétriques en créole* (usage d'un répertoire avec un fort % de formes créoles, soit 40 % de l'échantillon) et *les dominants en créole* (utilisation du créole seul à 24 %), suivis *des dominants en français* (utilisation du français seul avec 18 %) et *des asymétriques en français* (répertoire avec un très fort % de français, soit 15 %) et pour clôturer la file, *les bilingues* (répertoire composite, en créole, français et des formes mixtes avec seulement 3 %). Lebon-Eyquem rapporte que (2018 : 5) « 64 % des enfants de l'échantillon, s'expriment très peu ou peu en français [...] et seuls 33 % se servent majoritairement du français ». Elle avance également que « les compétences langagières des apprenants mobilisant des énoncés interlectaux sont peu reconnues et valorisées [...], les formes non académiques jugées fautives. Et qu'il n'est pas question de variabilité et de diversité des compétences en créole ou en français ». Un diagnostic qui n'est pas sans conséquence sur les apprentissages, encore aujourd'hui où aucune différenciation des profils n'est faite et aucune approche pédagogique personnalisée n'est rendue officielle et obligatoire.

Il nous paraît important de souligner cette prise de conscience qui remonte à bien des décennies (cf. les ouvrages de Latchoumanin, 1987, 1988, 1989) et des conséquences irrémédiables sur l'apprentissage-enseignement. « Des témoins qui reconnaissent l'insuffisance de leur enseignement et qui se sentent démunis [...], en l'absence d'évaluation contextualisée proposée par l'Académie de La Réunion », face à un système qui exige « des acquis langagiers [...] reposant sur une norme écrite française » (Lebon-Eyquem, 2018 : 9).

Les enseignants reconnaissent la faiblesse du système éducatif sur le sol réunionnais mais encore aujourd'hui les outils ou les approches didactiques émanant des diverses recherches ne sont pas encore rendus officiels avec l'aval du ministère de l'Éducation Nationale, et ne se cantonnent qu'à des formations destinées aux futurs enseignants en milieu créolophone, et à des expérimentations localisées dans des réseaux d'éducation prioritaire. Nos collègues du second degré méconnaissent les pratiques plurielles répondant à la diversité pluriculturelle de l'île.

14-2-2 Un français aux formes mélangées chez le Réunionnais

Certains pourraient parler d'« une variété endogène » de français « possédant un répertoire lexical particulier », porteuse de valeurs identitaires à l'instar de Naffati (2004) pour le cas tunisien. Ce français aux formes mélangées fait couler beaucoup d'encre. Nous ne sommes en effet, pas les seuls à l'associer à l'identité.

A La Réunion nous lui préférons le terme de « l'interlecte » (Prudent, 1981). Que signifie ce concept ?

Lebon – Eyquem (2016 : 3- 4) constate qu'à « La Réunion, lors des conversations [...] le français et le créole se mêlent » et qualifie les productions de « fusion des codes », « d'énoncés hybrides », ou encore de « productions métisses [...] issues de négociations entre créole et français ». Le terme de « négociations » nous interpelle, car il sous-entend une volonté consciente des mélanges ; or nous avons parlé de cette volonté à travers la publicité, avec des mélanges intentionnels de la part des locuteurs ou publicitaires pour créer des effets de style, évoqués par ailleurs, par Lebon-Eyquem (2008). Ces mélanges de lectures, ces maillages sont issus à la fois « de variantes basilectales et acrolectales » (Lebon-Eyquem, 2012 : 142) et sont communément appelées « interlecte » chez Prudent dans les années 80, pour la première fois, en décrivant le discours des martiniquais, ce qui fait écho au parler des Réunionnais. « Un contexte de contact linguistique aux frontières floues [...], des paroles mélangées » (Prudent, 2005 : 359) qui évoquent sans façon la situation de communication réunionnaise. Pour Lebon-Eyquem (2012 :142), il s'agit « de foisonnement et de mélanges complexes [...], d'un style » ou encore « d'énoncés hybrides » chez toute un éventail de locuteurs.

14-3 Un bilinguisme tourné vers deux pôles n'échappant pas au phénomène de contacts des langues

Hamers et Blanc (1983 :107) arguaient depuis fort longtemps les aspects socio-psychologiques à faire prévaloir dans le développement du bilinguisme.

Ce qui met en porte à faux sur le sol réunionnais, l'existence d'un unique modèle linguistique jacobin français ; celui-ci le reste dans l'âme mais finit par implorer, pour se heurter au bilinguisme et exploser vers le plurilinguisme.

Ces deux auteurs soulignent la dualité du développement bilingue chez l'enfant, une complémentarité entre « l'intériorisation des valeurs sociales » et « la socialisation » (Hamers et Blanc 1983 :108); à la fois membre d'un groupe, il affirme également son identité.

Le petit Réunionnais, selon les ménages, va « attribuer des valeurs différentes » aux deux langues en usage, et donc « intérioriser les deux modèles langagiers à des degrés divers » (Hamers et Blanc, 1983 : 108) ; ce qui entraîne à des degrés divers, des contacts, des mélanges de langues, des variétés linguistiques. La valorisation et les motivations linguistiques, l'environnement participeraient donc au développement de la compétence langagière de l'apprenant. Le schéma suivant de Hamers et Blanc (1989 :110) illustre ces aspects :

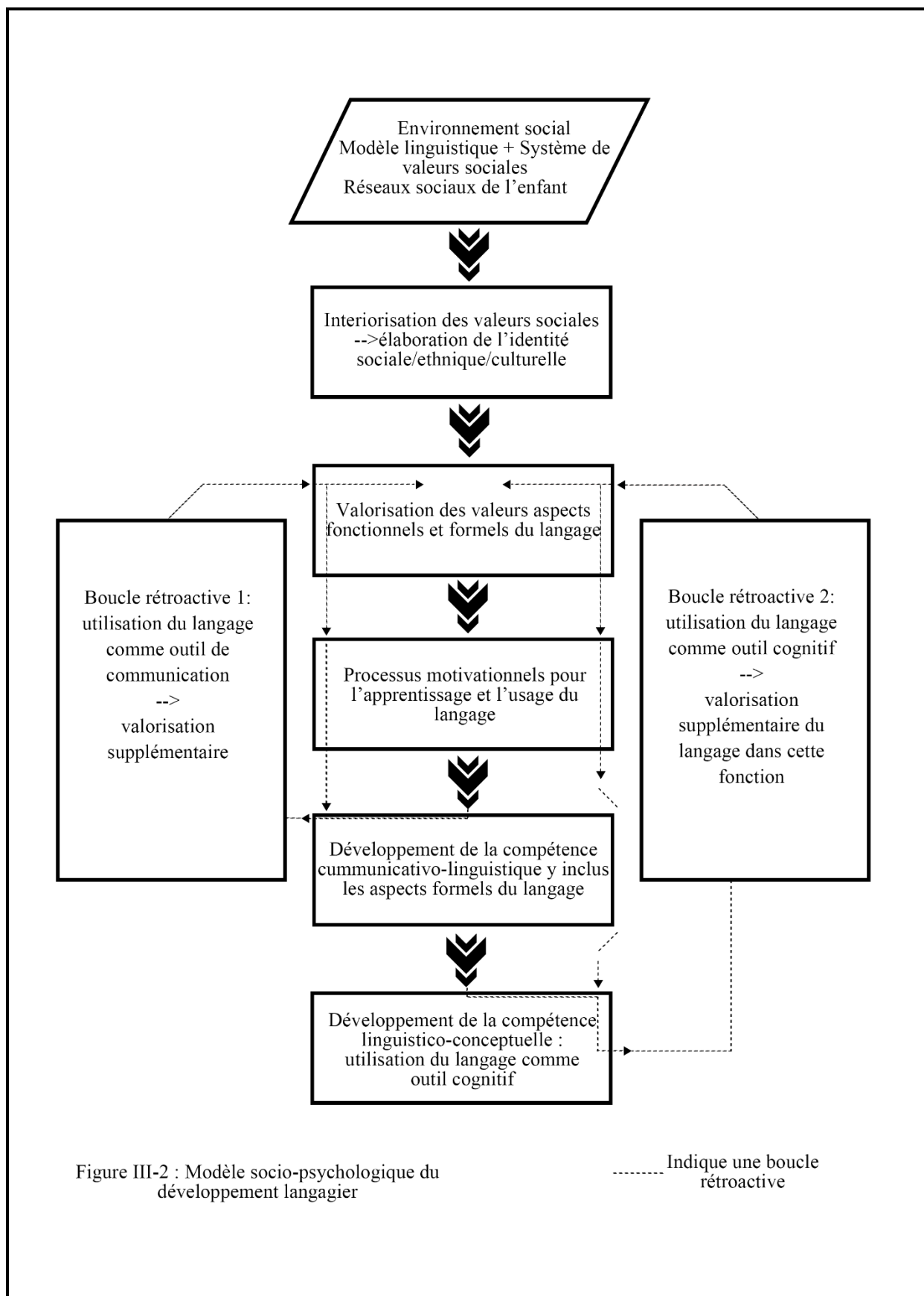


Schéma 9 du modèle socio-psychologique du développement langagier de Hamers et Blanc, 1989

14-4 Un contact de langues dans un environnement bilingue ou plurilingue ou diglossique ?

L'idée d'« attribuer des valeurs différentes » aux deux langues en usage, et d'« intérioriser les deux modèles langagiers à des degrés divers », résulte finalement du phénomène de diglossie. Le CECRL (version enrichie, 2009 : 19) précise que « pouvoir passer d'une langue à l'autre suppose la maîtrise de tous les systèmes en contact : à l'intérieur d'une séquence alternée, chaque langue répond à ses propres règles ». Or si nous parlons de contact de langues (français/créole) à La Réunion, et des productions interlinguistiques scolaires en langue française et anglaise, ne pouvant entrer dans la norme, c'est que le locuteur ne maîtrise pas ces contacts et ceux-là résultent d'un désordre involontaire et non maîtrisé, indépendamment des effets de style voulus dans des slogans publicitaires etc. « La maîtrise de tous les systèmes en contact » ne peut avoir lieu, car si tous les systèmes en contact étaient maîtrisés, il n'y aurait pas de mélanges, d'interlectes et autres.

Ainsi l'alternance peut effectivement s'inscrire dans un fonctionnement social nourri par le profil qui ne maîtrise pas la langue française ou qui se croit être mieux perçu s'il parle un maximum de mots, ou de tournures en langue française.

14-4-1 Un terrain diglossique

L'idée de valeurs associées aux langues française et créole perdure. Si certains réfutent le terme de diglossie fergussonienne⁶⁴ aujourd'hui, nous ne pouvons que nous achopper sur ce concept au vu de la hiérarchisation persistante des deux langues à La Réunion. Elles ne sont pas forcément en conflit pour tous, mais deviennent complémentaires avec des usages bien définis, dans un rapport diglossique qui par essence catégorise les langues et tend toujours à les classer, à les ranger, à les hiérarchiser, à les associer à un statut au sein de la société réunionnaise. Le rapport conflictuel entre les deux langues se manifesterait plutôt au niveau collectif ou macro pour devenir complémentaire au niveau micro.

N'est-ce pas là les effets mêmes de la diglossie ? Si tel est le cas, de nombreux chercheurs persistent à dire le contraire pour adopter la fin de ce terme diglossie, dès qu'alors le créole réunionnais a acquis un statut de « langue régionale ». Dans la mesure où il est question d'un statut moindre « régional », le terme de diglossie semble être encore pertinent, en

⁶⁴ Selon Fergusson (1959) : le terme diglossie se réfère à 2 variétés d'une langue en présence dans une communauté, chacune ayant un rôle bien défini selon une hiérarchie des situations et des variétés.

s'appuyant sur l'entrée de sens « de hiérarchisation des langues dans une société », associée au terme de diglossie, et non pas en se limitant à l'idée de « variétés de langue ». C'est pour cela que nous parlons des effets d'une diglossie latente, psychiquement, surtout sur le plan scolaire, dans ce travail.

Lors des enquêtes en milieu scolaire, lorsqu'il a été possible d'échanger avec les sujets, certains ont fini par avouer avoir menti sur leur langue première, soit par conviction d'une tare intellectuelle associée au créole, ceux là-mêmes s'exprimaient dans un français mixte. Notons que la diglossie latente chez ces sujets convaincus de ne pas l'être (psychiquement) est patente dans les faits, pour l'entourage averti. La hiérarchisation sociétale du créole existe toujours, de par l'exclusion de son emploi dans les établissements scolaires et de formation, et le modèle éducatif normé étant calqué sur la Métropole ; il y a bien là une situation de diglossie, dans le sens où elle se manifeste de façon implicite à des degrés divers selon les profils des locuteurs et dans des lieux de communication bien définis.

14-4-2 Les mélanges de lectures

Le parler mélangé sur l'île, dénommé « le réunionnais » (Souprayen-Cavery, 2010 :244) se résumerait comme un mélange imprévisible et indescriptible, (dans le sens où nous ne pouvons le décrire en l'associant de façon explicite à tel pan de langue, ou à tel fragment de syntaxe etc.) « du créole et du français sans que la limite soit perceptible entre les deux ». L'auteure met ainsi en évidence l'existence « d'une parole réunionnaise » unique. Mais paradoxalement, si nous reconnaissons « le mélange » c'est qu'en amont nous reconnaissons des variétés du créole et du français qui se mélangent, se fusionnent pour donner naissance au « réunionnais » (la langue). Voilà donc bien les deux caractéristiques du phénomène de diglossie, à la fois des variétés et à la fois deux langues à statut inégalitaire. Mais Mme Souprayen-Cavery, se limite aux usages et réfute ainsi le phénomène de diglossie à La Réunion pour épouser « l'interlecte » uniquement (2009 :255). « Le lecte dominant et le lecte minoritaire s'entremêlent et s'annulent même parfois dans une dynamique interlectale qui n'est autre que le macrosystème sociolinguistique qu'on pourrait nommer comme Prudent (2005), le réunionnais ».

Même si les formes interlectales sont attestées, nous ne réfutons pas la thèse d'un terrain diglossique aussi bien sur le plan épistémologique, géopolitique, que psychologique.

14-4-3 Du comportement diglossique au comportement bilingue

Le traitement verbal se décline sous plusieurs niveaux, selon Hamers et Blanc (1983 :121), le bilingue aurait un comportement langagier spécifique, « des mécanismes psychologiques qui lui permettent de fonctionner tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre de ses deux langues [...] la capacité à encoder dans une langue alors qu'il décode dans l'autre ».

De ce comportement bilingue, il en découle également un comportement diglossique selon les perceptions mentales du locuteur des deux langues en usage dans sa société de communication réunionnaise, et de sa capacité à jongler sciemment entre les deux codes linguistiques ou son incapacité à distinguer ce mécanisme tant son désir de viser le parler de prestige lui fait défaut.

Celui qui est reconnu comme « bilingue », dans le sens de passer d'une langue à une autre sans contrainte et de pouvoir user du français ou du créole de façon courante subirait les effets diglossiques de l'ordre sociétal, dans la mesure où seul le statut de langue régionale est attribué au créole, et restreindrait son usage à certaines sphères privées et à de rares sphères publiques. Ce type de locuteur aura tendance à avoir une relation de type interlectal au niveau langagier, le créole et le français se mêlant pour donner une nouvelle forme linguistique.

Celui qui a du mal à recourir au français aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, pratique uniquement le créole et n'a pas le même comportement psychologique qu'un bilingue, sa confiance et sa maîtrise de se mouvoir d'un code à un autre sans heurts font défaut. Il aurait toujours un comportement diglossique accentué et conforté par les effets diglossiques sociétaux. Ce type de locuteur souffrirait davantage de l'inégalité entre les deux langues et ses représentations personnelles des deux langues vont aller de pair avec ses usages, ne laissant pas la place à l'interlecte mais bien à la diglossie et à un comportement diglossique.

Qu'à cela ne tienne, certains chercheurs vont quant à eux distinguer deux types d'acquisition des deux langues qui vont influencer sur la nature du bilingue et écarter toute diglossie pour laisser place aux « bilingues composés » et aux « bilingues coordonnés ». En effet, Lambert, Havelka et Crosby (1958) affirment que selon le contexte d'apprentissage des deux langues, va s'opérer « une séparation fonctionnelle » ; en effet qu'une langue soit acquise à la maison ou à l'école, des fonctions vont lui être attribuées. Chez le bilingue composé, subsiste une seule représentation et chez le bilingue coordonné, deux représentations,

en d'autres termes « deux signifiants pour deux signifiés » chez le bilingue coordonné, et le bilingue composé, associerait « un seul signifié pour deux signifiants ». (Hanotel -Outin, 2015).

A ce stade cette organisation différente entraînerait des comportements psychologiques et linguistiques différents, que nous parlions alors de « bilingues composés ou coordonnés » ou de « comportements interlectaux ou diglossiques », chaque terme serait pertinent selon le type de locuteur, son profil et le comportement individuel associé ou collectif dans la société réunionnaise. Hamers et Blanc (1983 : 127) concluent à ce sujet que « le degré d'interdépendance entre les deux systèmes linguistiques du bilingue est partiellement tributaire de l'histoire d'acquisition et de l'expérience langagière ». Ce qui fait écho à l'approche de Molinié (2016), de l'importance du portrait de biographicité dans le processus d'apprentissage d'une langue, mis en avant dans nos enquêtes de terrain. Molinié (2014 :3) se demandait « comment accompagner les étudiants se formant aux métiers de l'enseignement du français (langue étrangère ou seconde) de façon à ce qu'ils utilisent la diversité de leurs publics dans leurs pratiques et leurs interventions pédagogiques » ? La diversité des apprenants, la pluralité des langues et des cultures restent au cœur des modalités d'enseignement-apprentissage et d'accompagnement des nouveaux enseignants.

Nous ne pouvons dissocier la langue du contexte d'acquisition, du profil de l'apprenant, de son histoire, de son âge, de son environnement linguistique ; c'est pourquoi nous avons tenté de dresser leur profil à travers un questionnaire de 88 items (voir chapitre 16).

14-4-4 Le comportement bilingue ou plurilingue ?

Assez souvent lorsqu'on parle du bilingue, on sous-entend un équilibre entre les compétences langagières du locuteur dans les deux langues. Et qui dit plurilingue, cet équilibre est ébranlé, d'une part en raison de la présence de plusieurs langues non apprises généralement en même temps et non pratiquées avec la même fréquence, même si à priori acquises dans la cellule familiale.

« A la différence du bilinguisme, majoritairement représenté sous la forme d'un équilibre entre deux entités [...], le plurilinguisme implique [...] le déséquilibre et l'acceptation de l'approximation. » (Castellotti, dans Gajo, Matthey, Moore et Serra, 2004 : 159). Il est alors question « d'une compétence variable, partielle et déséquilibrée ».

Les travaux de Py sur l'école valdotaine, (1996, communication du 06 et 07 Mai 1996 « Education bilingue et alternance des langues : la négociation du code en contexte scolaire. »

lors du séminaire « Education bilingue à l'école moyenne » à Saint-Vincent) ont mis en avant comme nous l'avons pu souligner ailleurs le rôle positif « de la langue maternelle » et ses apports bénéfiques dans la pratique d'un bilinguisme, qu'il qualifie en termes de « gain cognitif dans l'éducation » et d'un « co-apprentissage ».

14-5 Co-apprentissage ou/et co-alphabétisation ?

14-5-1 La vision de Py et le cas valdotain

Py (1996 :54) considère que le recours à la langue maternelle [...] est très souvent un outil pour la construction des connaissances en L2 », par extension, nous dirons pour acquérir également toute autre langue, voire étrangère. En effet, les apports structuraux d'une première langue peuvent aider à l'apprentissage d'une autre langue. « S'appuyer sur une infrastructure verbale, sur les schémas discursifs qui sont déjà élaborés en langue maternelle » (Py, 1996 :54), serait un tremplin propice à l'élaboration d'autres structures linguistiques d'une nouvelle langue, et participerait activement au « processus d'apprentissage de la deuxième langue » (PY, 1996 :54) etc. Py argue le recours à deux langues comme « à des instruments extrêmement puissants »

Mais alors, qu'est-ce qui est souhaitable, le co-apprentissage / co-enseignement, à savoir le recours à la langue maternelle pour aider à acquérir une autre langue, l'acceptation de toute forme linguistique qui échappe à la norme et par conséquent l'acceptation des formes mélangées, métissées ou la co-alphabétisation, à savoir dès le plus jeune âge, dès l'arrivée à l'école élémentaire réunionnaise, recourir à l'alphabétisation en créole et simultanément l'alphabétisation en français ?

Py explique le « co-apprentissage » par le recours à des activités pédagogiques transmises à travers le français, tout en réfléchissant sur cette dernière à partir des connaissances dans l'autre langue ; ce qui rejoint l'idée du métalangage déjà abordé dans les chapitres précédents, avec des retombées positives en termes de développement cognitif dans les deux langues et dans l'acquisition d'autres savoirs, facilitée par un enseignement bilingue. L'école devrait selon lui tirer profit des connaissances métalinguistiques des bilingues dans toute situation d'apprentissage. L'EFMC, pour rappel, l'enseignement du français en milieu créolophone profite également des connaissances métalinguistiques des apprenants et les exploite en vue d'une meilleure acquisition de la langue française. Des « initiatives qui permettent de démocratiser les langues créole et française » tout en « valorisant la culture

réunionnaise » (Terret, 2015 : 1) dans la perspective de Py, même si les supports écrits en créole réunionnais se font rares et n'ont pas tous la même graphie.

En effet, toutes les situations linguistiques ne sont pas identiques, il n'y a pas de recette miracle, et encore moins d'éléments similaires propices au passage d'une langue à une autre, ou des éléments qui permettraient de ne pas recourir à l'autre langue, car jugés comme des facteurs qui freineraient tout autre apprentissage. Nous verrons dans le cadre pratique avec les enquêtes de terrain, des exemples de facteurs considérés comme « facilitateurs ou freins », des mélanges voulus ou inconscients de la L1 et de la L2, et ce qui serait considéré comme pistes pédagogiques à développer ou à privilégier. Py (1996 : 57) parle de « facteurs facilitateurs ou inhibiteurs ».

14-5-2 La vision de Daleau-Gauvin et le cas réunionnais

Les travaux de Daleau-Gauvin (2021 : 262), laissent entrevoir 3 approches d'alphabétisation, *le français d'abord*, « en faisant acquérir suffisamment de français pour pouvoir alphabétiser dans cette langue » ou *le créole d'abord*, « en enseignant la lecture en créole et simultanément le français comme langue seconde » ou enfin *le créole et le français simultanément*, « en co-alphabétisant » (2021 :263). Daleau-Gauvin avance l'idée « d'alphabétiser dans les deux langues en attribuant à chacune des deux, le rôle le mieux adapté au développement intellectuel de l'enfant et à ses besoins cognitifs », conformément à l'expérience menée par H. Delisle et Boyer (2014) avec des résultats probants dans des classes de maternelle.

C'est là que nous dénotons une certaine faiblesse. L'hétérogénéité des apprenants réunionnais, dont une grande partie au profil diglossique a comme langue maternelle le créole, et le français comme langue seconde, une autre partie se révèle bilingue, voire plurilingue, et une petite partie francophone avec une compréhension et une pratique très limitée du créole. (C'est notre constat dans nos établissements scolaires du Nord). Le choix d'une co-alphabétisation pourrait être à double tranchant pour les apprenants qui sont mélangés, soit créolophones bilingues, ou unilingues ou plurilingues ou francophones, dans les écoles réunionnaises. Tout comme son absence l'est aujourd'hui pour cette mixité d'élèves, pénalisant les créolophones diglossiques. Il serait primordial de trouver le juste milieu, c'est-à-dire un enseignement à la carte, déterminé par le profil de chaque apprenant et choisi par le personnel qualifié, tels des enseignants ou formateurs après avoir effectué des tests. Trouver un système où le profil sociolinguistique de chaque apprenant serait enregistré sur une carte numérique

destinée à un usage national dans le cadre de l'apprentissage tout le long de la vie de l'individu, avec une mise à jour du niveau de compétences de l'apprenant dans chacune des langues qu'il peut parler ou écrire. Un système de profil linguistique pré-enregistré dans un fichier national similaire aux cartes de santé mutuelle. Sans doute là, une vision trop fantaisiste ou utopique ou trop futuriste ?

14-5-3 Vers une pédagogie de la variation ?

D'autres chercheurs proposent d'autres pistes afin d'adapter l'enseignement à la situation sociolinguistique réunionnaise, en la qualifiant de « variation linguistique » (Lebon-Eyquem, 2014) et mettent en avant le concept de l'interlecte. Lebon-Eyquem, se demande « comment prendre en compte les infinies manifestations de l'interlecte dans les projets pédagogiques et didactiques ». Les pistes proposées par cette chercheuse privilégient les contacts de langue. Et son approche bat en brèche l'idée préconisée par Daleau-Gauvin et rejoint un peu plus la nôtre, avec la difficulté de déterminer les profils des apprenants, tant ils ont recours dans leur parler à « des alternances codiques créoles/français » aux limites difficilement définissables. Le terrain glissant de cette approche nous accule à la conclusion déconcertante et vraie de l'auteure « s'abstenir de tracer des frontières, de trouver des règles » etc. face « à la mixité qui s'impose ».

Ce contexte réunionnais particulier corrobore les remarques citées supra, à savoir des profils réunionnais particuliers, avec sans doute le besoin d'une carte de profil linguistique utopique mais qui répondrait à coup sûr, à bien de besoins langagiers propres à chaque locuteur, afin de déterminer avec efficacité les approches pédagogiques à privilégier. Nous ferions alors des groupes de compétences adaptés à la didactique et à la pédagogie à adopter pour assurer leur efficience en classe ou dans des centres de formations ou encore à l'université. « La réalité socioculturelle et linguistique plurielle exige un immense effort de souplesse » à La Réunion, selon Prudent (2005), la pédagogie de la variation est en effet une piste non négligeable. (Voir chapitre 6)

14-6 Les langues de contact dans les classes et en dehors des classes

Le caractère hégémonique du français n'est plus à démontrer dans tous les départements de France et encore moins dans la France ultramarine. Mais alors pourquoi douter des mélanges

codiques au sein des interactions didactiques quelles qu'elles soient dans les écoles d'outre-mer où la langue maternelle n'est pas le français, mais le créole ?

Que ce soit Py (1996 :54) qui recommande « l'abandon d'attitude normative » en faveur des mélanges de langue, de travail contrastif entre plusieurs langues dans le but de « développer la conscience métalinguistique » ou encore dans le but d'enseigner d'autres disciplines, Prudent (1981) ou Lebon-Eyquem (2008), tous conviennent à reconnaître **un parler des bilingues mélangé**, composé de mots de la L1 dans la L2 ou inversement, de manière bien souvent inconsciente, sauf lorsqu'un effet de style est recherché comme à travers la publicité (Lebon-Eyquem, 2008). Mais la plupart du temps, ces mélanges sont perçus négativement par des puristes de la langue française ou des monolingues (Py, 1996 :53), alors que des spécialistes le considèrent comme une richesse (Py, 1996 :54) chez le locuteur, en raison « de sa capacité à communiquer avec un plus grand nombre de personnes [...], avec un répertoire beaucoup plus large, [...] une capacité à structurer le discours ».

Cette situation de contact des langues est complexe, car la démarche pédagogique adoptée est révélatrice d'une dynamique conflictuelle entre les langues en présence ou d'accompagnement avec les langues en présence. L'école va nourrir le mépris et le rejet d'une langue au profit d'une autre ou développer une attitude positive en faveur des autres langues et cultiver l'idée d'enrichissement permanent non au détriment d'une langue en particulier, un comportement ambivalent qui ne va dépendre que de l'enseignant au sein de la sphère privée de sa classe.

14-6-1 Persistance diglossique réunionnaise

La dynamique interactionnelle dans une situation de communication et le contact des langues entre elles, ne peuvent que nous amener à nous interroger sur la pertinence continuelle de ce concept de diglossie sur le sol réunionnais.

Bien que les points de vue soient riches, nous optons pour la coexistence de deux langues parlées sur un même territoire avec des statuts bien distincts, et des fonctions bien distinctes, tel le créole réunionnais et le français. Mais au lieu d'être une situation de diglossie purement conflictuelle comme elle a pu l'être auparavant, elle devient de plus en plus complémentaire, avec un créole qui progressivement acquiert un « statut » (si nous pouvons le dire, entre « ... »), une reconnaissance plus accrue au point de devenir une langue vivante régionale, mais loin d'avoir tous les attributs et toutes les fonctions conférées à la langue française. Subsisteraient

ainsi des locuteurs réunionnais diglossiques ou complètement assimilés aux productions interlectales, pour ne pas dire des strates locales de locuteurs.

Nous reconnaissons que la politique d'aménagement linguistique réunionnaise accorde également plus de place au créole réunionnais, mais ce dernier a encore un long chemin à parcourir et des obstacles à affronter avant d'être à égalité avec la langue française. Sur le plan scolaire, seuls les enseignants peuvent déterminer la politique d'intervention du créole dans les classes, et construire une pédagogie adaptée aux besoins de leurs élèves, c'est un fait.

Nous ne pouvons trouver un public scolaire identique sur le plan linguistique sur le sol réunionnais et opter pour une seule piste didactique et pédagogique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage à La Réunion. Mais pour rejoindre l'optimisme de Py « les bilingues ont des atouts importants » et les monolingues seraient plus à plaindre « avec des problèmes dans ce nouveau contexte social et culturel », des propos encore plus criants de vérité aujourd'hui, au XXI^e siècle. En effet, le bilinguisme est partout, à des degrés divers. Et le plurilinguisme est loin d'être un phénomène exceptionnel.

14-6-2 Le cas camerounais et la peur du bilinguisme en France

Il serait également intéressant de rapprocher le cas camerounais, cité par Py, lors de ce colloque (1996), à celui du créole de La Réunion. « Les Camerounais [...] aussi bien les membres de beaucoup de communautés à travers le monde, ne sont pas devenus bilingues à travers un apprentissage complexe et difficile, mais ce bilinguisme s'est construit peu à peu dans le milieu social avec l'aide de l'école [...] mais pas toujours ».

Hamadou (2008) rapporte qu'« au Cameroun, résister à la colonisation impliquait le rejet de la culture qu'elle véhiculait et de la langue qui en était le support : le français. » Pourtant « l'école occidentale a fini par supplanter l'école islamique. » Le français et l'anglais constituent le bilinguisme du Cameroun aujourd'hui. Et l'arabe et le fulfulde coexistent.

Une école à Maroua, en Afrique noire enseigne même cette langue régionale ; il a été constaté que les apprenants progressent davantage dans l'apprentissage informel de cette langue fulfulde qu'en langue officielle scolaire, le français (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). La France a-t-elle peur de la fin de son emprise linguistique dans un département français créolophone où la langue régionale créole est associée généralement à la montée d'autres mouvements politiques en faveur d'une indépendance politique sur l'île ? Des considérations politiques qui ne peuvent être bannies, intrinsèquement liées à la politique linguistique en faveur de la langue régionale ou non et à l'aménagement linguistique préconisé ou avorté sur le

territoire à visée pédagogique. Pourquoi tant de lenteur ? ou ce réveil tardif en faveur d'une reconnaissance de la langue régionale dans le milieu scolaire ? Certaines personnalités militantes telles que Mickaël Crochet, Giovanni Prianon l'associent à une volonté de l'Etat et des instances locales et académiques œuvrant consciemment sous le joug de la langue française.

En effet, le Réunionnais évolue progressivement et lentement vers un bilinguisme depuis bien plus qu'une trentaine d'années (statut de langue régionale aux créoles depuis 2000), voire un plurilinguisme, et rarement avec l'aide des institutions scolaires. Les vestiges de l'esprit Jacobin des francophones et la politique de suprématie de la langue française de notre ère, rejoignent les propos de Py ; à savoir « les francophones ont peur du bilinguisme [...], du risque qu'une autre langue empiète sur leur langue maternelle qui est vue comme quelque chose de sacré ». (Py, 1996). Aujourd'hui encore, il est question de « l'obscurantisme Jacobin », du constat que « le gouvernement poursuit une attitude hostile contre les langues régionales » (Urteaga, 2022).

Alors que nous devons être fière du plurilinguisme réunionnais comparable à celui des Paraguayens ; à l'instar du Paraguay, La Réunion, ne serait-elle pas une communauté où coexisteraient diglossie et bilinguisme ? (H. Boyer et C. Natali, 2006, N°143).

14-6-3 Le cas paraguayen

D'une part, comme pour le catalan et l'occitan, la coexistence asymétrique du français et du créole réunionnais, met en exergue « un conflit diglossique », mais cela n'est pas généralisé à tous les niveaux des locuteurs. Certains dépassent ce stade conflictuel pour parvenir à un bilinguisme contrôlé ou non, si on part du principe que les mélanges codiques (créole, français et anglais à l'école) peuvent être volontaires ou inconscients.

D'un côté, « La spirale de la minoration (engendrée par le *conflit diglossique*) est bien partout une hypothèque de taille que même des moyens conséquents de normalisation, en particulier dans le domaine éducatif, ne permettent pas de lever aussi aisément », Boyer (2006 : 261). Mais d'un autre côté « la promotion de nouveaux usages sociaux « dans la langue créole minorée, et « conjointement le développement », certes rare et lent, mais qui a le mérite d'exister, « de l'enseignement de cette langue » créole dans l'académie de La Réunion, est bien le signe précurseur d'un bilinguisme reconnu et utilisé à des fins pédagogiques efficaces.

In fine, La Réunion a des similitudes avec le Paraguay (Boyer et Natali, 2006 : 333-353) ; une langue créole tout comme le guarani, qui « jouit d'un moindre prestige [...] » mais

« porteuse de valeurs de loyauté et de fierté, en même temps qu'elle est l'objet d'attitudes de rejet » ; le guarani cultiverait « une relation diglossique avec l'espagnol », selon Boyer et Natali (2006). Et pourtant, le guarani, « langue minorée, aux usages scripturaux limités » (Boyer et Natali, 2006 :333) est devenu langue officielle au côté de l'espagnol et également le médium de l'enseignement. Une situation similaire ambivalente et paradoxale avec « un créole porteur de valeurs identitaires et pouvant être l'objet de rejet » persiste à travers la crise identitaire que le jeune Réunionnais peut manifester dès l'adolescence et beaucoup moins si sa situation sociale s'est élevée, et que les études lui ont permis de surmonter cette crise identitaire et d'abandonner ce regard stigmatisant à l'égard de sa langue et de sa culture.

Nous sommes certes, loin du cas évoqué par Boyer (2006), « d'une langue minorée et de son accès au statut de langue d'enseignement ». Et nous n'envisageons pas non plus cet objectif, si ce n'est dans l'immédiat aider aux apprenants réunionnais à mieux acquérir des savoirs véhiculés dans une langue qui n'est pas forcément leur langue maternelle, ou tout simplement une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore de façon satisfaisante. Les enquêtes de terrain à La Réunion, la politique linguistique académique, démontrent bien la volonté de mettre fin à la minorisation progressive du créole réunionnais dans les administrations et son exclusion à l'école. Nous disons bien « progressive », car le créole réunionnais demeure toujours la langue minorée, ou dominée, bien qu'une volonté politico-linguistique tende à effacer ce stéréotype.

Notre objectif est bien de « relever les défis didactiques » actuels qui creusent cet écart, cette inégalité et continuent à donner du terrain à l'illettrisme et ne visent point la réussite scolaire de TOUS les apprenants réunionnais confondus. A savoir viser en premier lieu, « la formation des enseignants (...) » et en second lieu « la confection de matériels pédagogiques adaptés à une configuration socio didactique spécifique » (Boyer, 2006 : 261-263). Toute région, tout territoire, méritent en effet une politique linguistique éducative adaptée, contextualisée, pour accompagner les apprenants et non exploiter le terrain de rivalité qui naturellement naît de cette situation diglossique de départ ; nous ne cesserons de réitérer ce constat et d'affirmer l'utilité, la valorisation, du créole réunionnais, moyen de communication majoritaire minoré dans la sphère éducative.

14-7 Sur les traces du modèle paraguayen ?

« Il est préférable de vivre ensemble au lieu d'être en concurrence lorsque le contact de langues existe entre une langue standard, dont la première fonction sert comme symbole d'identité nationale [le guarani], qui s'oppose à l'usage de l'autre langue standard, l'espagnol, dont la fonction de prestige est supérieure à celle du guarani » (Corvalan, 2006 : 11, cité par Boyer et Natali, 2006).

A nous de conclure sur le modèle Corvalanéen et de dire « qu'il serait souhaitable de vivre ensemble au lieu d'être en concurrence lorsque le contact de langues existe entre une langue régionale (le créole réunionnais), dont la première fonction sert comme symbole d'identité qui s'oppose à l'usage de l'autre langue standard, le français, dont la fonction de prestige est supérieure à celle du créole ». Les locuteurs réunionnais n'ont certes pas toutes les mêmes représentations du français et du créole, et ni les mêmes usages. Selon ces derniers éléments, il en découle une gestion consciente des contacts de langue et une attitude de valorisation des deux langues ou un sentiment de conflit et par conséquent une attitude conflictuelle, de stigmatisation à l'égard des deux langues en usage. Les comportements des réunionnais ne sont pas aussi catégoriques. Dans certaines situations de communication ou d'apprentissage, le rapport conflictuel ou la gestion des contacts chez le réunionnais n'est pas maîtrisée et peut être un phénomène inconscient. Nous achoppons alors sur un nouveau concept, le « complexe diglossique », terme emprunté à Canut (1995), où la situation sociolinguistique réunionnaise se révèle tendue avec un conflit diglossique représenté par la minorisation du créole, affublé d'un statut de langue moindre par rapport à la langue nationale française et une pratique langagière majoritaire de cette langue créole en tant que langue identitaire de la population réunionnaise. Une certaine tension subsiste tout de même tant les langues ne mènent pas une coexistence harmonieuse sans différenciation statutaire sur l'île.

Au Paraguay, Boyer et Natali (2006 :333-353) décrivent la situation diglossique, avec le guarani et ses différentes variantes face à l'espagnol, en termes de « complexe diglossique » ; des termes pouvant donc qualifier la situation linguistique réunionnaise si on entend par là une langue créole non uniforme aux 4 coins de l'île (tout comme le guarani) avec des mélanges du français à des degrés divers et majoritairement parlée, par plus de 80% de la population, bien que dévalorisée, et chacune des langues « occupant un pôle de référence, dans un ensemble interlectal ».

Le rectorat de La Réunion à travers une politique académique tournée vers le bilinguisme réunionnais et accentuée sur une pédagogie contextualisée semble légitimer

l'existence d'un complexus diglossique réunionnais. D'un côté, nous ne sommes pas encore à la normativisation du créole réunionnais, avec la présence d'une forme d'écriture unique et standard, mais bien de plusieurs formes d'écriture dont 3 officielles, à savoir, l'écriture KWZ, l'écriture de 1977 et le tangol, et bien d'autres mixtures, et de l'autre nous préconisons sa présence dans la sphère éducative, alors que son écriture n'est pas figée, et qu'il ne peut coexister harmonieusement avec moins d'atouts aux côtés du français. Paradoxalement, lui ouvrir les portes de l'école, à ce stade signifie légitimer le complexus diglossique.

Nous reconnaissons que l'enseignement-apprentissage à La Réunion n'est pas dépourvu de l'influence, et de la présence du créole réunionnais. De plus, la loi Molac explicitée en amont (voir 10-3), prévoit la promotion et la diffusion de la langue régionale partout et à l'école, ce qui annonce une révision du rôle du créole réunionnais au sein de l'enseignement et une place moins marginale dans la société réunionnaise. Mais nous ne sommes qu'aux balbutiements d'une politique éducative de normalisation sociolinguistique réunionnaise, dans le sens où les deux langues en usage se vaudraient et le recours à la langue créole, actuellement minorée se généraliserait dans toute approche didactique au bénéfice des élèves réunionnais ; une coexistence officielle et généralisée du français et du créole réunionnais (ou toute autre langue régionale) avec un bilinguisme avéré, voire un plurilinguisme à inscrire dans la constitution française, et l'application de la loi des langues régionales et minoritaires, le vote et l'application de la loi Molac dans sa globalité pour garantir des dispositions éducatives favorables à la réussite de tous les Français, indépendamment de leur langue maternelle, et dans le respect de leur(s) langue(s) et culture(s).

Tout comme au Paraguay, les langues régionales en France méritent le statut de langues officielles, et ainsi de bénéficier du caractère obligatoire de leur enseignement à l'école, tous niveaux confondus, et par conséquent une réforme révolutionnaire du système éducatif français en faveur d'une Réunion « pluriculturelle et bilingue » et in extenso, en faveur d'une « France plurilingue et pluriculturelle ».

La belle conclusion de Boyer et Natali (2006 :351), rapportant les propos de Pic-Gillard (2004 :151) nous font rêver : « l'éducation bilingue a instauré un climat intéressant entre les maîtres, les obligeant à une réflexion sur leur enseignement, une réactualisation de leur pédagogie [...] et un changement dans leurs attitudes linguistiques [...] Elle permet au guarani de sortir de l'oralité et contribue à son actualisation lexicale ». Ce qui serait selon ces auteurs une chronique de la mort annoncée du bilinguisme diglossique associé au guarani, soit la voie ouverte à un plurilinguisme.

Tout comme au Paraguay avec le guarani, le créole réunionnais est « naturellement resté soudé au quotidien de ses locuteurs [...] privilégiant sa forme orale ». (Gomez, 2002 : 83-94) et certains préconisent un enseignement bilingue. Cela demanderait le sacrifice de beaucoup de générations avant de parvenir à une stabilité d'un enseignement véhiculé à travers une co-alphabétisation, (Daleau-Gauvin, 2021). Pourtant Daleau-Gauvin (2021 : 262) semble être convaincue, d'après ses relevés en REP+ que « ces élèves ont des compétences insuffisantes en langue française pour pouvoir être alphabétisés dans cette langue, de façon efficace [...] et que seuls ceux avec un QI élevé s'en sortent », par conséquent une co-alphabétisation créole / français semblerait être la clé de la réussite. L'éducation bilingue sur le modèle paraguayen serait-elle la clé de la fin de la minorisation du créole réunionnais et le début d'un plurilinguisme florissant pour tous les apprenants de tous les milieux sociaux et aux profils langagiers variés ?

14-7-1 Nos appréhensions pour le cas réunionnais

La Réunion, de par son terrain diglossique actuelle, sa réalité linguistique conflictuelle persistante chez certains locuteurs et harmonieuse chez encore trop peu de locuteurs a besoin d'une loi de l'éducation afin de pérenniser un engagement éducatif qui aurait également le support du Ministère de l'Education Nationale et des recherches de l'enseignement supérieur et qui accorderait une place de choix au créole réunionnais dans toute approche éducative, pédagogique, laissée à l'appréciation de chaque enseignant et dans chaque discipline. Pour l'instant, le terrain est encore trop fragile et encore au stade d'investigation, ou en cours d'expérimentation pour affirmer de façon catégorique telle ou telle approche pédagogique : à savoir un système éducatif co-alphabétisé créole réunionnais / français, et bilingue sur le modèle paraguayen, ou encore le recours à la langue créole de façon parcellaire et ponctuelle pour aider à l'acquisition d'autres savoirs à l'école ou dans les centres de formation etc.

Tout comme le guarani, le créole réunionnais traverse les siècles et perdure, si ce n'est dans une forme figée, mais s'enrichit au contact d'autres langues et survit à travers le temps. Des caractéristiques qui nous rapprochent fortement du modèle Paraguayen, « c'est dans les entrailles même du peuple paraguayen » [...] [nous substituons à « réunionnais »] « que cette langue (le guarani) » [...] (autrement dit, pour nous, « le créole ») « a trouvé le terreau pour préserver ce qui existait encore de la conception magique, métaphorique et poétique du monde ... »

Le plan d'éducation bilingue au premier cycle, préconisé au Paraguay, et adopté en 1994 avait pour objectif la date butoir de 2020, « La reconnaissance de la condition de langues officielles pour l'espagnol comme pour le guarani [...] obligera à utiliser la langue maternelle comme instrument au début de l'alphabétisation et l'usage des deux langues dans le système scolaire [...] afin que devienne réalité la condition de communauté bilingue et d'assumer pleinement notre identité de société métisse [...] » (Boyer H. et Natali C., 2006 : 333-353). Et tous les paramètres pris en compte pour l'adoption de ce plan éducatif paraguayen, font état d'une situation sociolinguistique similaire à celle de La Réunion et sont précurseurs d'une politique linguistique similaire et envisageable sur le sol réunionnais.

En effet, à l'instar des préconisations de Daleau-Gauvin (2021), l'enfant serait alphabétisé dans sa langue maternelle et la seconde langue serait enseignée de façon précoce également, mais progressivement aux côtés de la langue maternelle pendant le premier cycle. Sur le modèle paraguayen, les enfants scolarisés, aussi bien guaraniphones qu'hispanophones suivent le même cursus obligatoire sans aucune distinction, assurant ainsi un bilinguisme intégré harmonieux dans une situation linguistique originellement diglossique.

14-7-2 Quels sont les résultats de l'expérimentation menée au Paraguay ?

Le Paraguay est certes allé beaucoup plus loin dans le bilinguisme éducatif traditionnel, puisque le guarani est devenu une langue officielle au même titre que l'espagnol et que le bilinguisme intégré, « positif » est devenu obligatoire dans tous les établissements scolaires du pays. Il est un état latino-américain (avec le Pérou etc.) officiellement reconnu comme bilingue. Et par ailleurs, « parler le guarani n'est pas un obstacle à la promotion sociale » (Gomez, 2002), et est bien au contraire une marque distinctive de l'identité paraguayenne et d'appartenance à une communauté unie. Un modèle et un exemple qui devraient inspirer La Réunion.

Ainsi, les premiers résultats du bilinguisme éducatif paraguayen confirment les bienfaits du recours au guarani en classe dès le plus jeune âge, associés à une image identitaire plus positive chez les guaraphones. (Éducation bilingue au Paraguay, 2000). Mais le tableau ne demeure pas aussi spectaculaire et grandiose.

Gomez (2002), quant à lui, laisse entendre l'inverse ; il affirme que « l'enseignement bilingue [...] dans les quartiers pauvres ou dans les zones rurales » demeure un problème en raison « d'un manque de techniques et de méthodologies adaptées, encore aujourd'hui ».

Le danger soulevé par Gomez, durant l'époque de la Dictature, en 1989, n'est pas sans rappeler la situation actuelle à La Réunion, pas à proprement parler de dictature, mais : « le recours au *guarani* [pour nous, au *créole*] sous sa forme orale devait faciliter, pour ne pas dire simplifier, la transition vers l'utilisation exclusive de la langue dominante [...]. Et durant de nombreuses années, *l'instruction élémentaire* au *Paraguay* ne s'est faite *qu'en espagnol* [pour *La Réunion*, elle ne se fait *qu'en français*] et le Ministère de l'Education a mis longtemps à saisir le problème de la méconnaissance de la situation linguistique [...] ». Tel est notre sort actuellement, sans être trop pessimiste.

Mais le guarani a fini par devenir langue officielle au Paraguay après avoir souffert d'une situation de diglossie similaire à celle de La Réunion (Saguier, 1991).

14-8 L'illettrisme réunionnais à la lumière du bilinguisme paraguayen

Si Gomez (2002 : 83-94) différencie les enfants de la campagne « laissés pour compte », à La Réunion, les enfants « des hauts » vivent une situation identique, encore aujourd'hui. Si les infrastructures se développent, de même que les nouvelles technologies, les classes sont composées d'élèves de plusieurs niveaux dans les hauts de La Réunion et les enseignants mutés dans ces lieux sont souvent jeunes, inexpérimentés ou viennent d'ailleurs à la recherche d'exotisme, et sont confrontés au problème linguistique, ne comprenant pas toujours les élèves. Et lors des intempéries, les hauts de l'île, les cirques, sont coupés du monde ; certains lieux n'étant accessibles qu'à pieds, via des sentiers de terre, destinés aux randonneurs par beau temps.

14-8-1 Les facteurs de l'illettrisme réunionnais

A ces problèmes d'isolement s'ajoutent le phénomène de l'illettrisme qui est loin de perdre du terrain à La Réunion. A la lumière des recherches de Rubén Bareiro Saquier (cité par Gomez, 2002 : 83-94), le concept « d'analphabètes fonctionnels » surgit et semble étrangement illustrer la situation sociolinguistique réunionnaise et expliquer ce qui donne du terrain au phénomène d'illettrisme. En effet, les Réunionnais sont alphabétisés dans une langue qui n'est pas la leur.

Daleau-Gauvin (2021 : 182) se demande alors « comment un élève créolophone fait pour apprendre à lire quand la langue d'enseignement est une langue différente de sa langue maternelle et qu'il ne l'a jamais apprise ? » et elle s'interroge sur les facteurs « qui contrarient

l'acquisition de la lecture en français dans un contexte diglossique créole-français ». Ses remarques rejoignent celles de Ruben, à savoir « une gestion pédagogique inadaptée » accentuée par « une primo-alphabétisation » impropre à la situation linguistique réunionnaise qu'elle qualifie de « bilingue déséquilibré, voire diglossique » (Daleau-Gauvin, 2021 :182). Elle arrive à une conclusion surprenante (2021 : 193) suite à ses investigations du terrain réunionnais en réseaux d'éducation prioritaire ; « les représentations sont inversées », l'élève pense passer du français au créole alors que l'enseignant conçoit le contraire. Et un grand nombre d'enseignants accordent peu d'importance à la correction de la langue à l'oral. Nous nous trouvons alors face à des éléments précurseurs de littératie, une école qui n'est pas à l'écoute des besoins locaux et à la fois « une école intransigeante sur le recours au français comme vecteur de l'enseignement » (Latchoumanin, 2012 : 152), des enseignants peu propices à une pédagogie de contextualisation, c'est-à-dire sensible à la réalité linguistique de la majorité des apprenants locaux.

Au fil des décennies, des recherches universitaires s'accroissent, des propositions pédagogiques innovantes et concrètes avec la prise en compte du créole réunionnais émergent, les conclusions, nous les lisons, sont toujours les mêmes. Le statut différencié du français et du créole réunionnais perdure, et la remarque de Daleau-Gauvin est lourde de conséquences « les enseignants ont peu d'exigence concernant la correction de la langue » (Daleau-Gauvin, 2021 :193), mettant davantage « l'accent sur la communication, l'intercompréhension », et laissant le français mélangé gagner du terrain, en faveur « d'un enseignement EN français et jamais DU français » comme langue seconde (Daleau-Gauvin, 2021 : 194).

Comment décliner le taux d'illettrisme dans ce cas, si tout au départ contribue à son accroissement ? Une méconnaissance des apprenants et de leur langue d'origine, un mépris total du profil linguistique des élèves réunionnais.

Vingt ans auparavant, pourtant, les programmes d'enseignement (CNDP, 2002, cité dans Latchoumanin, 2012 :152) intégraient déjà la langue maternelle dans l'enseignement comme clé de réussite linguistique sous l'appellation de « langage d'évocation », « le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes. La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle [...] le langage d'évocation ».

Or la « société réunionnaise où créole, français, maillages et créations linguistiques s'enchevêtrent [...], les enseignants en tiennent très peu compte et ne s'y appuient pas pour proposer des apprentissages adaptés aux besoins » (Lebon-Eyquem, 2018 : 12).

CONCLUSION

L'école est par excellence le lieu de « prévention [...] de l'exclusion sociale, de l'illettrisme », (Latchoumanin, 2012 :166) et « les représentations sociales des enseignants jouent un grand rôle dans la vision qu'ils ont des compétences linguistiques de leurs élèves » (Daleau-Gauvin, 2021 : 194). Ainsi la politique linguistique éducative est un élément clé de la réussite des élèves, l'école se doit de donner à chaque élève, citoyen en devenir, un cadre de conditions inclusives et pérennes assurant l'épanouissement de chaque apprenant vers une co-construction de savoirs dans le respect de son identité linguistique, surtout lorsque la langue de l'école n'est pas la langue maternelle des apprenants. L'école doit faire fi de « l'idéologie monolingue » basée sur le français, comme langue unique et unifiée de la République et privilégier toute mesure pédagogique et didactique visant la réussite de TOUS dans un cadre pluriculturel et plurilingue. D'autres lois, telle la loi Molac doivent être érigées pour condamner toute attitude discriminatoire à l'égard d'une autre langue en France et à l'école, et combattre la glottophobie et la suprématie de la langue française.

15- Inscription des recherches dans le cadre interlectal

15-1 Approche générale du concept d'interlecte (Prudent)

La réflexion théorique qui sert de base à nos investigations de terrain s'appuie essentiellement sur un concept central, créé par Prudent, dans ses travaux sur les contacts de langues française et créole en Martinique, dans les années 80 et qu'il définit comme de nouvelles formes langagières, issues du mélange de deux systèmes linguistiques, le créole et le français, à savoir l'interlecte.

« La zone interlectale se présente donc comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (*code-switching*, emprunt non intégré à la morphophonologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répond à la nouvelle forme. » (Prudent, 1981 : 31)

Les phénomènes de contacts atypiques entre le français, le créole et l'anglais à La Réunion seront analysés ultérieurement dans une démarche empirico-inductive avec une approche interlectale. Nous sommes partie en effet du constat issu de notre longue expérience (plus de 25 ans) d'enseignante d'anglais du collège à l'université, en passant par le Lycée professionnel et le lycée général et technologique également : c'est-à-dire que dans les productions des élèves en langue anglaise, s'opèrent des mélanges pas toujours prévisibles qui contredisent l'idée souvent avancée de l'existence d'un continuum entre le français et le créole (Carayol, 1978, Chaudenson, 1979) et voire l'anglais, selon des enseignants (Pas de recherche scientifique à ce sujet, pour le contexte réunionnais).

C'est ainsi qu'au-delà du concept de diglossie de moins en moins évoqué pour rendre compte de la situation sociolinguistique locale, d'autres phénomènes linguistiques voient le jour avec cette mixité entre le créole réunionnais, le français, et par conséquent la langue étrangère anglaise en classe.

Nous postulons que le moteur de toute communication est l'interaction entre divers locuteurs ou inversement, soit que l'entité de la communication même est une donnée dynamique et non figée. Et la plupart des locuteurs réunionnais mélangent à un degré différent les deux langues, le français et le créole, que ce soit sur le plan lexical ou syntaxique. La communication réunionnaise se caractérise en effet sur ce système de mélanges de ces deux

lectes. Toutes les études menées récemment sur le sujet montrent que les mélanges peuvent être décrits en termes d'interlecte, et non plus en termes de continuum ou de diglossie uniquement.

Robillard, Simonin, Wharton (2013) ont entrepris la description de la situation de communication réunionnaise en s'appuyant également sur ce concept. Robillard, (2013 : 350) se demande s'il faut associer à chaque pan de discours une langue précise, tel le français régional ou standard ou encore le créole réunionnais. Il propose ainsi deux pôles pour définir le concept d'interlecte. Le premier à caractère « sémiotique » consiste à découper le discours en unités de sens. Le second « herméneutique » engloberait la sémiotique, le social, l'histoire, la psychologie etc. (2013 :354). Les mélanges seraient bien plus que le fruit « des choix discursifs de rôles, de pouvoir » (2013 : 370-371). Il part du fameux exemple de l'interrogatoire de « Bête longue », et des échanges qui en découlent entre l'inspecteur et le traducteur Bouafesse, évoqué par Prudent pour illustrer l'interlecte et montre que la pureté des discours d'une linguistique dominante homogénéisante aurait du mal à exister.

Cette notion de frontière entre les différentes langues en usage dans une société, qui finissent par se mélanger, semble être remise en cause par le concept d'interlecte. Si ce terme est né pour décrire ces mélanges qui ne peuvent être liés directement à un lecte, à une forme normée, standard, il met en évidence de par son existence l'acceptation même de catégoriser, de limiter les langues dans une approche structurale, en amont. Pourquoi vouloir à tout prix associer des fragments de la langue, des pans de discours à un lecte, à un code, à une norme ? Et par conséquent ce qui ne peut l'être, ce qui nous échappe à « l'interlecte » ? Cette approche interlectale apparaît soudain comme une donnée négative, puisque « non délimitée » et semble atteindre ses limites dans un paramètre intrinsèquement lié à tout échange, l'interaction. Pouvons-nous réellement associer ce qui ne peut être rattaché à un lecte proprement dit, au concept « d'interlecte », mot magique ou « fourre-tout » qui engloberait ces mélanges indéfinissables, surtout dans le cadre de l'apprentissage de langues sur le plan scolaire ? Ou est-ce par miracle le terme le plus approprié pour parler de ces productions mélangées sans frontières réelles entre les langues en usage, dans le cadre scolaire où la norme linguistique est de rigueur ?

15-2 L'interlecte dans le contexte sociolinguistique réunionnais

15-2-1 Ses tenants et aboutissants

Le moteur de toute communication est en effet l'interaction et l'interaction favorise la communication ; or dans le macrosystème de communication réunionnais, subsistent deux

lectes rarement en harmonie, aussi bien sur le plan sociétal en termes de valeurs que chez l'apprenant (des usages bien définis sont afférents au créole et au français dans la situation de communication réunionnaise et les enquêtes révèlent une majorité de Réunionnais qui leur accordent un jugement de valeur); et si aujourd'hui nous décrivons cette situation linguistique en termes « d'interlecte », il nous paraît nécessaire de rappeler que ces deux langues, le créole et le français, entretiennent souvent un rapport conflictuel en termes de valorisation, voire diglossique, pour ne pas dire « dysglossique » (Cellier, 1985, et Souprayen-Cavery, 2010). Par diglossie, Cellier (1985) entend « une minoration linguistique et culturelle » dont le Réunionnais serait à la fois « agent de cette minoration et victime ». En effet, « certains Réunionnais acceptent donc comme une fatalité la langue qui est la leur, d'autres la rejettent complètement, d'autres encore voudraient invalider le concept de diglossie ou l'ignorer » (Cellier, 1985 :64).

Si « L'interlecte » apparaît comme le nouveau concept (de Prudent) qui ouvre de nouvelles perspectives pour décrire et expliquer l'expression « mélangée » des Réunionnais, Robillard (2013 : 354) l'explique davantage. Il explique que « la question posée par l'interlecte n'est pas celle de savoir ce qu'on a mélangé [...] et selon quelles règles prédictibles, [...] et un énoncé ou une langue attestés ne sont qu'une des manifestations possibles d'un processus » ; Souprayen-Cavery (2010 :109), quant à elle, propose d'élargir le champ de l'interlecte d'origine martiniquaise à la situation locale réunionnaise. En effet, face à la difficulté d'attribuer les mélanges à une langue proprement dite, cette auteure suggère d'analyser la parole réunionnaise en partant de l'hypothèse suivante : « le champ conceptuel de l'interlecte peut nous permettre de décrire une partie de cette parole réunionnaise » (Souprayen-Cavery, 2010 :110).

Cette possibilité semble avoir ses limites, lorsque l'auteure met en avant des éléments non similaires à la situation martiniquaise, avec un créole réunionnais plus difficile à analyser « en raison de la limite difficilement visible entre le créole réunionnais et le français » et « des mélanges à dominante créole » et non pas à dominante française (Souprayen-Cavery 2010 : 248), comme en Martinique ; mais le concept d'interlecte s'avère bel et bien l'outil approprié pour décrire « le macrosystème réunionnais ». « Le lecte dominant et le lecte minoritaire s'entremêlent et s'annulent [...] dans une dynamique interlectale » (Souprayen-Cavery 2010 :255). La notion de norme bien sise pour la langue française et le phénomène « d'interlectalisation » caractéristique de la société réunionnaise, soumis à un perpétuel dynamisme et renouveau face à l'absence de norme établie pour la langue créole réunionnaise

rend difficile une description précise des phénomènes linguistiques en action à La Réunion, car ces derniers sont en constante évolution.

15-2-2 Ses limites

L'interlecte, rendant compte de la dynamique d'une parole, ne serait-il pas finalement un concept pouvant décrire également les autres mélanges de plusieurs langues à d'autres époques ? Toutes les langues étant issues du même processus, avant d'être associées à une norme fixe standard, ont dû passer par ces étapes de mélanges au contact d'autres langues. Ce qui a dû donner naissance à des formes langagières nouvelles mixtes et comparables à celles nées des langues de contact français et créole ? L'interlecte pourrait être un concept adapté pour parler de mélanges linguistiques issus d'autres situations linguistiques, et à d'autres époques, et ne pas se limiter à la sphère créole.

Nous pourrions penser qu'à des époques différentes, de l'ère de la servitude et de la colonisation à l'ère du numérique et de la globalisation, a eu lieu ou a lieu un même phénomène linguistique sous des appellations différentes ou non, à des stades d'évolution différents d'une même langue : à savoir d'antan, le français au contact des autres langues d'esclaves d'origines diverses et aujourd'hui le créole au contact du français seul /ou d'une langue étrangère tel l'anglais. Si le terme « interlecte » est né récemment sous la plume de Prudent, il n'en demeure pas moins que ce phénomène linguistique semble être ancestral et se référer à un certain stade d'évolution du créole, précédé par l'état de pidgin, puis de formes linguistiques issues de contacts de différentes langues avant de devenir le créole à proprement parler.

Pouvons-nous prétendre à pouvoir mener plus loin cette réflexion ? L'hétérogénéité ethnique et linguistique actuelle des apprenants en classe de langues étrangères, avec son lot de phénomènes langagiers singuliers générés par le contact de langues, peut-elle prétendre à la naissance d'une variété d'anglais bien spécifique au public réunionnais, des variantes bien spécifiques, soit des formes non conformes à la norme contraignante académique mais typiques à ce groupe d'apprenants réunionnais ? Ou s'agit-il de mélanges interlinguistiques classiques ? Ce qui nous laisse perplexe, car quelques mélanges qu'ils soient, la barrière normative ministérielle de l'éducation nationale ne laisse pas trop le choix aux enseignants, passer sous silence les mélanges ou ne pas trop s'attarder et rester fixé sur le curriculum et les objectifs nationaux alors que les recommandations académiques préconisent une attention particulière aux formes singulières, le recours à une pédagogie autre, adaptée.

A travers notre approche empirico inductive, nos analyses des investigations de terrain mettent en lumière certaines nouvelles formes mélangées, spécifiques, en anglais scolaire réunionnais (Cf. chapitre 17) et l'inadéquation entre les recommandations ministérielles et les besoins des apprenants.

L'idée de rattacher une expression à une norme dans une société devenue de plus en plus mixte sur tous les plans, ethnique, social, linguistique, politique ... apparaît abusive et insensée. Nous pouvons par conséquent nous interroger sur cette notion de « norme linguistique » en France ou ailleurs dans le milieu scolaire et sur le système d'évaluation en vigueur dans les écoles tous niveaux confondus.

15-3 La question de la norme ou des normes pour le français

Les spécialistes du français dans les départements d'Outre-Mer, tels que Bavoux, Dupuis, Fioux, Georger, Lebon-Eyquem, Ledegen, Tupin, Prax-Dubois, Prudent, Souprayen-Cavery, Wharton etc. reconnaissent qu'à La Réunion, nous ne pouvons parler de « norme » (au singulier) de la langue française. Ce foisonnement de recherches converge vers tantôt l'existence d'une norme endogène, voire « vernaculaire », tantôt vers des formes plurielles de normes.

15-3-1 Norme endogène à La Réunion

« Le concept de norme est central » (Ledegen 2013 :375). Selon Ledegen (2013 : 378), la norme serait « une forme plus ou moins spécifique, [...] dite standard ou correcte, dans un vaste ensemble où la diversité, la pluralité, sont la règle des pratiques linguistiques. [...] Et l'institution scolaire enseignerait ou diffuserait ce standard. »

En s'appuyant sur les recherches de Baggioni et Moreau (1997), Ledegen (2013) réitère l'idée que la norme prendrait sa source dans l'interaction, car « il ne peut y avoir de normalisation sans co-construction » (Ledegen, 2013 :376) et dans le discours, pour reprendre les théories de Simonin (1996), car « il ne saurait y avoir de représentation de la norme sans une matrice discursive qui la rend efficiente ».

Qu'entendons par « norme endogène » et « exogène » ?

Utilisée la première fois pour parler de situations africaines, la notion de « norme endogène » s'explique entre autres par des écarts à la norme standard et naît des besoins de la

population locale en visant le bon usage des locuteurs dits « prestigieux » établi comme modèle de communication au sein de la communauté linguistique locale, contrairement à la norme exogène qui vient d'une communauté linguistique extérieure. (Simonin et Wharton, 2013 : 378-381)

A La Réunion, le français local est empreint de notes créoles ; les « pratiques langagières mélangées » donnent ainsi naissance à un français mixte selon notre cadre interlectal ou à un français régional, pour d'autres, au même titre que nous pouvons en trouver en France hexagonale. Certains linguistes (Bavoux, 2008 : 30) parlent de « norme locale » ou encore de « normes plurielles » pour la langue française, en optant pour le caractère endogène du français sur le territoire ultramarin.

Il est cependant difficile de déterminer avec exactitude les frontières entre le français et le créole réunionnais, et par conséquent de délimiter ce qui relève de la norme, au singulier ou des normes. Les faits de langue sont nombreux (Bavoux, 2008 :30), « la stylistique », « les normes particulières – topolectales, sociolectales, technololectales », ce qui sous-entend qu'une langue quelle qu'elle soit relève davantage de « normes » au pluriel plutôt que d'une norme au singulier. La sociolinguistique des langues de contact, tels le créole réunionnais et le français embrasse non seulement l'aspect linguistique mais aussi l'aspect social, psychologique et sociopolitique qui engloberaient plus justement des pratiques sociolangagières des habitants de l'île, leurs attitudes (Labov, 1976) et celles des apprenants scolaires de langues étrangères. L'école joue en effet un grand rôle dans la diffusion de la norme (Ledegen, dans Simonin et Wharton, 2013 :389). Et pour preuve, les objectifs ministériels éducatifs visent à ce respect. Et l'école n'évalue que selon ces normes langagières.

15-3-2 Les limites de la norme endogène avec « l'interlectalisation » et le parler bilingue

Cette norme endogène décrite de façon plus explicite par Bavoux (2008 : 31) a donc ses limites. Cette linguiste reconnaît la difficulté d'englober dans ce concept, « la juxtaposition », à savoir « décrire chaque norme de façon autonome » ou encore « l'intégration » à savoir des manifestations de « normes particulières » dominées par une « norme générale ». Et elle conclut à l'existence de « blocs de normes » avec des « normes contextualisées, partagées à l'intérieur de sociétés clivées [...] et nécessairement plurielles ». Un concept entièrement partagé par Lebon-Eyquem (2008 : 173) où l'analyse des slogans publicitaires locaux débouche également

sur le constat de « normes plurielles », mais dans un climat conflictuel où « la norme française [...] se négocie avec une contre-norme réunionnaise sous les modalités de l'interlecte ». Mais « l'interlectalisation des langues en contact [...] entraîne également leur déviation et leur éloignement par rapport à la norme » (Souprayen-Cavery, 2010 : 259).

Robillard (2013 :356) s'interroge également sur un autre concept qui ferait de l'ombre à « l'interlecte », celui du « parler bilingue », défendu par Py et qui aborde avec intérêt la question des mélanges de langues. Il nous rapporte que ce dernier affirmerait même que « les mélanges de langues sont structurés et utiles » (dans Py, 2004 : 107). « Structurés » dans le sens où « le cadre des règles de la linguistique structuraliste est laissé indemne qualitativement » et « les limites seraient repoussées quantitativement » sous l'effet de « l'interaction ». On aurait ainsi affaire à du structuralisme qui perd un peu de son caractère rigide et fixe, une fois que les échanges linguistiques ont lieu pour « se teinter, se colorer » face à « l'altérité » des interlocuteurs, afin de répondre aux besoins intrinsèques d'une communication interactive. Sous cet angle, la dimension conflictuelle que Robillard note dans l'échange en recourant à « l'interlecte » de Prudent, reste implicite chez Py avec son concept de « parler bilingue ». Par ailleurs, les phénomènes linguistiques générées sous formes acrolectales et basilectales font partie intégrante de l'interlecte en tant que « valeurs socio-linguistes », alors que les formes mésolectales, source d'interférences, semblent prendre le pas chez Py, où le caractère de pureté de la langue prime avec une place de choix à la langue dominante. Robillard pousse encore plus loin son analyse et sa critique de l'interlecte, en parlant de « faitiche » ou encore de « bonzaï à planter dans un pot plus grand » (2013 :361).

La guerre des termes ne résout pas l'état des lieux de la société de communication réunionnaise et les différents constats des difficultés d'acquisition de la langue étrangère dans ce milieu plurilingue à dominante créole réunionnais. Ces termes semblent être adoptés selon la position du linguiste, ou des pourfendeurs ou réfractaires, créoliste ou non, et fervent partisan ou non de la langue créole dans les outremer et sa place dans le cursus scolaire. C'est ce à quoi semble aboutir la conclusion de Robillard. (2013 : 368-370)

15-4 Des passerelles entre le bilinguisme et le plurilinguisme

15-4-1 Le bilinguisme, un atout sur le plan didactique

La situation de La Réunion, de plus en tant que DROM, devient un terrain intéressant pour les linguistes en termes de représentation « du bilinguisme » ou de « plurilinguisme ».

Billiez (dans Prudent, 2005 : 323) rend compte de « la dynamique plurilingue des répertoires et des parlars » à La Réunion, en tant que sol migratoire. Et d'une façon générale, elle constate que « les enfants aux répertoires plurilingues sont plus que les autres confrontés à la stigmatisation et à l'échec scolaire ».

Que ce soit des migrants de première ou de deuxième génération, les exemples de Billiez de locuteurs d'origine sicilienne en Italie ou d'origine marocaine ou maghrébine en France, s'apparentent à ceux de La Réunion, où bien au contraire il n'est plus question de plurilinguisme chez des locuteurs de première ou de deuxième génération, mais de locuteurs plurilingues bien ancrés sur plusieurs générations, depuis l'époque de la colonisation (voir 1-4). Les Réunionnais également font appel à un répertoire mixte, entre le parler local « créole réunionnais » et le français à des degrés divers. Des analogies s'opèrent entre ces locuteurs issus de différentes vagues migratoires en France et les créoles de La Réunion. Si pour eux « les langues des pays de résidence et d'origine prennent place, sous des modalités qui les entremêlent et les transforment » (Billiez dans Prudent, 2005 :327), il n'en demeure pas moins ni plus pour les locuteurs réunionnais ou encore les apprenants réunionnais dans le cadre scolaire. Nous avons affaire à bien plus que deux langues bien distinctes, à savoir plusieurs, avec ces différentes ethnies aux différents parlars qui se côtoient, communiquent (Cf. carte biographie langagière chap. 6) et se mélangent. Et ce, pas uniquement sur notre petit territoire. A en croire Py et Gajo, « le plurilinguisme est évident à l'échelle mondiale » (dans Simonin et Wharton, 2013 : 71), et « le bilinguisme n'est qu'un cas particulier de plurilinguisme » (2013 :73).

15-4-2 Du plurilinguisme à la didactique, une aventure

Telle une aventure, l'enseignant se heurte là à un terrain encore mouvant, avec la fixation de lois linguistiques républicaines (le français = langue de la République) et le manque de poids des orientations éducatives ministérielles d'une didactisation des contacts de langue dans l'enseignement (Cf. chap. 10). Certes le conseil de l'Europe met en œuvre beaucoup de cadres ou d'approches pédagogiques en faveur du plurilinguisme (Ceclr, Carap, éveil aux langues etc.) mais le contact de plusieurs langues dans le processus de l'apprentissage-enseignement semble être écarté. Py et Gajo (dans Simonin et Wharton, 2013 :89) réitèrent et corroborent la position d'un grand nombre de chercheurs linguistes comme Billiez (1998), Candellier et Castellotti (dans Simonin et Wharton, 2013 :173), pour qui « apprendre des langues signifie construire un répertoire plurilingue [...], stimuler la construction du plurilinguisme et s'appuyer sur l'observation du plurilinguisme en construction ».

La compétence plurilingue de l'apprenant est reconnue dès que celui-ci parle au moins deux langues, Py et Gajo parlent de « bi-plurilinguisme » (2013 :71). Dans cette perspective, tous les apprenants sont plurilingues ; puisque si nous écartons toute valeur sociétale à une langue pratiquée, et que nous nous focalisons uniquement sur son existence, tous les apprenants réunionnais ont au moins la pratique de deux langues, si ce n'est plus, et toute expression qui mélangerait des langues, pourrait être considérée comme une nouvelle forme langagière interlectalisée. Nous comprenons alors mieux les raisons de ces deux auteurs à étendre le concept du plurilinguisme au-delà des frontières, à l'international.

15-4-3 Des mélanges aux variations

Pour aborder le paradigme complexe de la variation, nous partons du concept de norme linguistique, en d'autres termes la forme codifiée reconnue et standardisée, si nous nous limitons à notre cadre scolaire. En effet toute déviance de cette norme est considérée comme une forme inexacte, hors norme, incorrecte, surtout pour tout apprentissage d'une langue dans l'environnement scolaire. Les contacts de langue vont assurément créer des pratiques linguistiques mélangées, du coup des écarts de la norme, des déformations, et donner naissance à des variations linguistiques, dans le cadre des apprentissages de langue(s) étrangère(s) à La Réunion.

Si Ledegen et Léglise (2013 : 399) commencent par distinguer « variété » dans le sens de « différentes façons de parler » et « variation » pour « les phénomènes diversifiés », et parlent de « variation indifférente à la norme », nous, nous optons pour la vision de variation dépendante de la norme, et fluctuante à un degré différent chez l'apprenant selon sa maîtrise de la langue de scolarisation, le français, en dehors de tout effet de style conscient et voulu par le locuteur réunionnais. Ce qui recouvre « les variations classées et classantes de Bourdieu » évoquées par Ledegen et Léglise (2013 : 400). Selon elles, il existerait « une hiérarchie entre les différentes formes » donc nous parlerions en termes de « variations classées » et « classantes » car le recours à telle forme est dépendant du statut social du locuteur (Voir chapitre 16, les Premières technologiques par exemple)

Notre cadre pratique met en évidence ces variations d'ordre syntaxique ou lexical et également phonologique en langue anglaise, pouvant être analysées selon la proposition de Bourdieu citée en supra. La situation plurilingue est une véritable richesse et un vrai laboratoire pour les sciences du langage. Du Pacifique à l'océan Indien, « chaque langue utilise un stock

limité de sons pour fabriquer un stock illimité de mots », affirme Vernaudon (2009 : 194) en comparant les langues en usage dans les collectivités océaniques, il prône leur présence au sein de l'école aux côtés de la langue française. En effet, toutes les langues se valent (régionales ou nationales ou internationales).

Les maillages entre les diverses langues pratiquées sur notre île, et surtout chez les scolarisés suscitent également de nombreuses interrogations d'ordre pédagogique et font émerger beaucoup de crainte, et de scandale quant à un éventuel recours et une véritable place au créole afin d'aider à acquérir toute autre langue ou tout enseignement quel qu'il soit transmis en français.

Dans une interview, dans la presse, en novembre 2017, lors du colloque international sur « le Plurilinguisme et la réussite scolaire » à l'université de La Réunion, Prudent illustre fort bien ce climat :

"La Réunion, c'est le hérisson. Dès que vous dites : créole à l'école, des gens se hérissent ou se mettent en boule".

15-5 La place du créole réunionnais dans l'enseignement de la langue étrangère - Impacts sur la langue étrangère

15-5-1 Généralités sur La langue maternelle comme tremplin pour l'enseignement : le modèle haïtien

Dans un article (Revue transatlantique d'études suisses, « Diglossies suisses et caribéennes », 2016/17, intitulé, « *la langue maternelle comme fondement du savoir : l'initiative MIT-Haïti : vers une éducation en créole efficace et inclusive*), Michel Degraaf, affirme « la possibilité de démocratiser l'éducation par l'utilisation concrète de la langue maternelle, de la pédagogie moderne et de la technologie éducative. » L'idée est d'avoir recours au créole haïtien (langue nationale d'Haïti), à travers la pédagogie interactive et les technologies pour améliorer l'éducation dans ce pays.

Même si le créole réunionnais n'est pas la langue nationale de l'île, comme à Haïti, ni le médium de l'enseignement au primaire comme aux Seychelles, ni une langue reconnue et utilisée dans le milieu politique, institutionnel comme à Maurice, ces méthodes éducatives modernes qui ont fait leur preuve dans les pays cités ne peuvent que s'ériger comme des

modèles pour une Réunion en quête d'amélioration des résultats scolaires, et à la chasse de l'illettrisme.

En Haïti, Degraaf reconnaît qu'il existe des barrières linguistiques dans l'éducation. Le français est la principale langue de l'école, l'anglais gagne du terrain en raison de la proximité des USA, et le créole couramment parlé par la population est relégué dans des sphères privées familiales. Mais depuis 1987, le créole est devenu langue officielle et s'est progressivement glissé dans la presse écrite et sur les réseaux sociaux. Des projets faisant la promotion du créole au centre du système éducatif haïtien ont été mis en place.

En 2010, le vice-doyen en faveur des apprentissages modernes et Michel Degraaf (2016/17 : 4) lancent la « MIT⁶⁵-Haïti Initiative » dans le but d'aider l'enseignant avec la mise en place d'un panel de supports, et de ressources en ligne, en langue créole « resours pou édikasyon san baryèr⁶⁶ » (2016/17 :5)

« Cette utilisation du kreyol dans des ressources éducatives, [...] des outils numériques, accroît l'utilisation de la langue dans un domaine prestigieux (les sciences et technologies) autre que celui des médias sociaux ».

15-6 Liens entre représentations du créole et apprentissage scolaire

L'exemple de Haïti nous interpelle et nous met sur la voie d'un nouveau type d'enseignement par lequel nous pourrions commencer afin de faire gagner au créole une place de choix à La Réunion et lui faire jouer un rôle efficace dans une éducation démocratisée moderne non discriminatoire, à travers des technologies qui ont eu le vent en poupe ces deux dernières années en raison du confinement dû au COVID (2019-2021) et de l'enseignement à distance.

Si l'éducation française dite démocratique offre la scolarisation de tous, partout en France, son modèle jacobin ultramarin persistant, avec l'unification linguistique, freine l'accès à un apprentissage démocratique et optimal.

⁶⁵ Massachusetts Institute of technology

⁶⁶ = ressources pour l'éducation sans barrière

15-6-1 Le recours à la langue maternelle pour enseigner la langue étrangère

15-6-1 -1 Généralités

La place et le rôle du recours au créole réunionnais comme langue maternelle, dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue étrangère méritent d'être soulevés.

La langue maternelle semble en effet occuper un rôle non négligeable dans tout le processus d'apprentissage scolaire de la langue étrangère. Certains auteurs ont pu démontrer ses qualités inhérentes, ses atouts, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. (Castellotti 2001, Gajo 2001). Depuis plusieurs décennies, ces atouts sont réitérés, notamment par l'Unesco dans un projet de grande envergure.

De surcroît lorsqu'il s'agit d'une langue maternelle minorée dans les institutions scolaires et qui peine à exister pleinement en tant que LVR dans tous les établissements scolaires (comme à La Réunion), son rôle est encore plus important. Nous faisons face à un interdit langagier, doublé d'une incompréhension grandissante pour tout savoir mal transmis dans un code linguistique non maîtrisé (=le français) par les apprenants. A La Réunion, en classe de langue étrangère, nous sommes en présence d'apprenants plurilingues (fait avéré par les instances académiques qui reconnaissent la particularité du terrain scolaire réunionnais en faveur d'un plurilinguisme qui favorise en amont la richesse du bilinguisme français-créole), avec une dominante créole (80% déclare l'IEN en charge du dossier *Langue et Culture Régionales, en Mai 2022, dans une note publiée en Juin 2022 sur le site académique, destinée à l'usage et enseignement de la langue régionale créole réunionnais dans les établissements scolaires de La Réunion*), suivie de très près par le français. Une situation assez complexe, de par la présence également des variétés du français, chez des créolophones qui n'ont pas tous le même niveau de compétence en langue française.

On ne peut parler de bilinguisme (profitable) à proprement dit dans la classe, car une des deux langues n'a pas la même valeur linguistique entre les quatre murs de l'école et ni le même usage. A l'heure actuelle certains enseignants persistent à proscrire, et à condamner toute communication émise en créole. Certains chefs d'établissement refusent même tout projet en lien avec le créole. Certains enseignants se sont vu refuser un atelier de mots croisés interactifs en anglais/créole bien que ce soit en dehors des cours réservés à l'apprentissage-enseignement

de la langue étrangère. Le chef d'établissement argue comme justificatif "les parents vont se rebeller" etc.

A aucun moment le projet n'est soumis au conseil d'administration et relégué pour avis auprès des représentants des parents d'élèves. L'enseignant se heurte ainsi au pouvoir de sa hiérarchie et à la politique d'autruche. Encore aujourd'hui la langue créole est reléguée au volet culturel et arbore les couleurs et les voix du maloya, d'un atelier de danse et rien autour de la langue à visée linguistique ou métalinguistique en faveur des autres apprentissages.

15-7 Le terrain scolaire réunionnais

15-7-1 Le créole et les représentations des enseignants

Dans le contexte réunionnais, il est difficile pour un enseignant de vérifier véritablement la bonne compréhension et acquisition des faits de langue étrangère en ayant recours seulement à la langue seconde / le français et non à la langue première de la majorité des élèves. Il serait judicieux face au plurilinguisme dont les deux langues dominantes sont le français/le créole, de vérifier ces paramètres d'acquisition dans ces dernières.

Si le bilinguisme de l'enseignant peut s'avérer être un avantage dans le contexte réunionnais, malheureusement ce n'est pas un fait. Beaucoup d'enseignants créolophones ne le font pas et ceux originaires de Métropole n'ont pas une connaissance suffisante du créole pour répondre aux besoins langagiers des élèves. L'INSPE a commencé à offrir une formation aux nouveaux enseignants néo-titulaires en matière de langue créole ; malheureusement les professeurs mutés directement sur le terrain scolaire réunionnais n'en bénéficient point ; ce qui devrait être in fine une mesure sine qua non de l'acceptation de leur mutation au sein de l'académie de La Réunion.

Notre expérience du terrain en tant que bilingue créole/français se révèle être un atout en situation d'enseignement de la langue étrangère pour des élèves de lycée en situation de non-maîtrise de la langue française et de niveau A1/A2 – selon le CECRL (malheureusement ils sont nombreux en classe de seconde et première) et de A2/ B1 en classe de première et de terminale. (Voir plus loin les raisons)

Nos observations de terrain au collège de P.G. dans le sud de l'île, entre 2016 et 2018 vont dans ce sens ; elles ont pu mettre en évidence le "code switching" permanent entre le créole et l'anglais dans les classes bilingues (créole-français) qui expérimentent ce type

d'enseignement. Cette ville exprime en effet, un fort taux de créolophones unilingues et l'expérience menée conjointement avec l'académie de La Réunion porte ses fruits. Si « les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement » (Art L312-11 du Code de l'éducation), ces enseignants du collège P.G. trouvent une continuité dans cet article au collège et le Plan Créole (2020-2024) voté par le conseil de l'éducation nationale le 28/06/2020. En effet ils tiennent à valoriser le bilinguisme et affirment que « Si ces classes bilingues n'existaient pas, les élèves seraient davantage en échec ». Ces enseignants opèrent dans le cadre de l'EFMC (enseignement du français en milieu créolophone) et certains en anglais également. Tous effectuent des aménagements, des croisements entre leur enseignement de spécialité et la langue créole. L'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère se fait du coup dans un consensus. Que ce soit celui de la langue régionale ou la langue vivante étrangère, leur enseignement-apprentissage doit « mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper ». (BO, Juillet 2020 :26)

C'est à se poser des questions quant aux élèves au profil similaire noyés dans des classes d'autres établissements où l'enseignement reste strictement en français et où le recours au créole reste interdit. Sont-ils ceux-là, les laissés pour compte, en bordure de route, les futurs décrocheurs ? Les sans diplômes ? Les illettrés ? Les élèves orientés par défaut vers des classes technologiques ou professionnelles seulement parce qu'ils n'ont pu intégrer le quota de savoirs requis véhiculés dans une langue qui leur est approximative ou incomprise et chiffré avec une note sur 20 ? Et non pas parce qu'ils n'ont pas les compétences, les aptitudes pour comprendre, mais parce qu'on leur ôte les moyens pour comprendre, à savoir le recours à une langue familière et qui soulèverait un grand bon nombre de zones d'ombre et d'incompréhension etc.

15-7-2 Le créole et les représentations des apprenants

La situation d'apprentissage à La Réunion est certes rendue plus complexe avec cette épée de Damoclès posée sur notre tête : les élèves doivent refouler ce qui leur vient de façon naturelle et spontanée car non accepté ou non compris par l'enseignant. Un double malaise s'installe : la peur de s'exprimer en créole et la peur de ne pas dire les choses de façon correcte ou de devoir s'exprimer en français approximatif, non standard, pour expliciter ou demander des informations sur un fait linguistique en langue étrangère.

Cette épée de Damoclès peut être doublement tranchante ; car d'un autre côté, le recours au créole peut être perçu comme un moyen de se réfugier derrière ce qui est connu par peur certes de dire des choses erronées, alors que cette imperfectibilité tendrait justement vers l'acquisition progressive de l'autre langue et exprimerait à chaque fois une avancée, un pas supplémentaire dans les strates de l'acquisition de la langue étrangère.

Dans le contexte réunionnais, la langue première c'est-à-dire celle transmise par les parents, et couramment parlée chez soi, peut être le créole ou le français ou le chinois ou le shi mahoré etc (cf schéma de la biographicité réunionnaise chapitre 16).

Les Réunionnais évoluent en effet dans une société plurilingue, mais à dominante créole. Quel est alors le rôle du créole dans l'apprentissage de l'anglais ?

Selon les enseignants en faveur du créole, il est plus aisé et efficace d'utiliser la langue maternelle non pas tout le temps et avec tous les apprenants, mais dans une situation de classe où les prérequis nécessaires font défaut parmi l'hétérogénéité des élèves, pour cibler le niveau attendu dans une classe donnée etc.

Le fait que le créole soit la langue de communication majoritaire renforce le climat de confiance au sein de la classe et estompe les clivages de niveau entre les élèves francophones et créolophones dans le processus d'apprentissage mené en langue française uniquement. Il est important que l'enseignant ait recours à un moment donné à la langue maternelle ou la langue première pour s'assurer de la bonne compréhension d'un savoir ou d'un savoir-faire. Non seulement un climat de confiance s'instaure progressivement entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi une certitude de tendre vers la compétence linguistique plus avancée en langue étrangère. Si de plus, l'enseignant est créolophone, l'élève s'identifie, prend confiance et met tout en œuvre pour s'améliorer. Dans une note de juin, 2022, l'IEN (Langue et culture régionales) rappelle que « la circulaire du 14 décembre 2021 sur l'enseignement des langues et culture régionales (MEN E2136384) corrobore les efforts entrepris pour maintenir la volonté de prendre en compte la langue de l'élève quel que soit son niveau de scolarité ». Entendons bien par-là, que son recours n'est pas strictement réservé qu'aux classes de primaire.

15-8 Lien entre ces représentations et l'enseignement – apprentissage de l'anglais et concomitamment rôle du créole

15-8-1 Posture et rôle de l'enseignant en langue(s) étrangère(s)

Le rôle conféré à l'enseignant, traditionnellement, est de mettre en pratique des méthodes, des approches permettant de faire progresser efficacement et rapidement l'élève dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. De construire une réflexion sur la langue cible en ayant recours à la langue première, par exemple ? (Castellotti, 2001 : 54)

Pourtant on néglige le créole réunionnais dans l'apprentissage quel qu'il soit. Le répertoire linguistique de l'apprenant réunionnais met en évidence cette richesse lexicale ou syntaxique, pouvant être un véritable support pour cette réflexion métalinguistique, fort profitable pour l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Faciliter les échanges, les moments de réflexion sur la langue étrangère et la langue première, faciliterait aussi la compréhension. Malheureusement ce répertoire mélangé est souvent vu et traité par le corps enseignant comme un frein, un facteur d'appauvrissement dans l'apprentissage. Or nous allons voir que tout n'est pas aussi catégorique, cela dépend du degré de compétence de l'apprenant.

15-9 Le recours à la L1 pour tous les apprenants, un devoir ou un leurre ?

15-9-1 Le contexte scolaire

Notre expérience de terrain, démontre que le recours à la langue maternelle n'a que très peu d'incidences sur le processus d'apprentissage d'un apprenant de niveau C1-C2 en langue étrangère (cf en annexes, le tableau des compétences du CECRL). Ces derniers disposent déjà de prérequis indispensables pour comprendre et s'exprimer en langue étrangère de façon satisfaisante.

Le niveau de compétence en langue étrangère déterminera donc l'efficacité du recours au créole, notre langue maternelle (Castellotti, 2002 :55). D'un autre côté les enseignants réfractaires se positionnent derrière la vitesse de progression réalisée dans l'acquisition de la L3 (= langue étrangère). Nous avons en effet parlé supra de « frein » ou « d'obstacles » (Py et Serra, 1996). Une position qui se défend encore une fois en termes de niveaux de compétence chez l'apprenant.

15-9-2 Le niveau de compétence en langue étrangère : un rôle majeur dans le recours à la langue maternelle

Selon le degré des compétences des apprenants, le recours à la L1 serait en effet plus ou moins utile ; bien au contraire, le strict usage de la langue cible, même pour expliciter des faits de langue complexe va s'avérer être bénéfique et de rigueur si l'apprenant a un niveau B2+/ C1-C2 en classe de première générale et de terminale générale. Sauf, s'il y a lieu d'expliquer un lexique professionnel complexe, comme c'est souvent le cas avec les Brevets de Technicien Supérieur (BTS) ou les élèves de Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG) en Enseignement Technologique en Langue Vivante (ETLV).

A la Réunion, la pratique de l'anglais ne se fait que dans des établissements scolaires ; contrairement à notre voisine, l'île Maurice. Il est donc fondamental de veiller à une pratique de la L3 largement répandue en cours de langue, sans pour autant interdire le créole pour les raisons évoquées supra.

15-9-3 L'aspect psychosociolinguistique dans l'apprentissage de la langue étrangère

Il est nécessaire, en effet, de bien analyser la situation d'apprentissage, le profil des apprenants avant d'opter pour le recours à la langue maternelle en cours de langue étrangère. Le comportement des enseignants et des apprenants face à la L1 est un facteur essentiel dans l'acquisition de la langue étrangère. Son recours peut être bénéfique pour certains apprenants de la langue étrangère et non pas tous.

15-10 Le succès scolaire en langues étrangères en lien avec la valorisation ou non du créole

15-10-1 Le mythe

Si beaucoup d'enseignants ne veulent plus parler d'insécurité linguistique, en ce XXI^e siècle, à La Réunion, l'inhibition linguistique en classe de langue(s) étrangère(s) poursuit son petit bonhomme de chemin. Pourquoi ? Nous entendons par là, le poids des normes qui pèse encore sur certains profils d'élèves, ceux de catégorie 1. (Cf. analyse en supra)

Nos investigations de terrain nous ont permis de distinguer deux catégories d'élèves que nous réitérons :

Pour rappel, le type 1 /ceux qui sont complètement inhibés par ce sentiment d'insécurité verbale, et le type 2/ ceux qui surmontent cette insécurité en raison d'excellents résultats scolaires ailleurs qu'en langue(s) étrangère(s) (Cf. page 65, chp 2-3-1). Deux catégories d'élèves, d'apprenants, qui arborent d'emblée un avenir différent intrinsèquement lié au profil psycho sociolinguistique de l'individu qu'ils ont été sur les bancs de l'école. L'attitude que le corps enseignant a eue à l'égard de leur langue première, a été déterminante d'une certaine façon dans leur avenir. Les enseignants, en plus de l'environnement dans lequel l'apprenant a évolué, ont façonné son profil.

15-10-2 Liens entre représentations du créole et apprentissage scolaire

Un comportement appréciatif ou au contraire dépréciatif à l'égard de la langue créole pendant le parcours scolaire, et pendant toute l'évolution de l'élève vers l'état adulte n'est pas sans conséquence sur le devenir de ces individus. (Clément, Al, 1994). Non seulement l'attitude linguistique de l'environnement scolaire ou non, peut être un facteur clé dans le désir d'apprendre, de s'ouvrir sur les autres langues et cultures mais aussi sur la motivation de poursuivre des études. La vision de l'apprenant est tributaire de celle de son environnement. Il n'est pas rare de trouver également quelques élèves créolophones au « profil de l'apprenant en faveur de l'apprenance », un véritable mythe ?

Qu'entend-on par « apprenant en faveur de l'apprenance ? »

Cela pourrait être un apprenant qui « manifeste une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible et fait un effort conscient afin de s'identifier aux locuteurs » de la langue cible. (Stern, 1975 : 31). L'apprenant favorable à « l'apprenance » (Carré, 2005) à l'école, d'une façon générale et dans un cours de langue étrangère accepterait donc de créer des ponts entre la langue cible, la langue première et la langue seconde afin d'optimiser son apprentissage, et être actif au cœur de son apprentissage.

L'apprenance chez l'élève peut s'expliquer par des motifs d'engagement à vouloir apprendre tout comme chez l'adulte (Carré, 2005 :131). Les motifs évoqués par Carré, chez l'adulte dans le cadre d'une formation, sont également pertinents chez l'élève. Nous retenons le motif épistémique, le motif socio-affectif et le motif hédonique (Carré, 2005 : 132-133) :

-Le motif épistémique trouve sa justification dans « le processus d'apprentissage » même, à savoir « apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver etc. », poussé par la soif d'apprendre, de répondre à sa curiosité, et de préparer son avenir.

-Le motif socio-affectif s'explique par « le contact social » que l'école génère, « les occasions d'échange » avec le(s) professeur(s) et les autres apprenants, le fait de pouvoir « développer des relations socio-affectives nouvelles » (de nouveaux camarades), de « s'intégrer à des groupes, de communiquer » etc.

-Et le motif hédonique : que nous expliquons à partir des caractéristiques avancées par Carré (2005), comme « le plaisir » d'être à l'école, de s'y rendre, non pas pour les savoirs, « le contenu », mais pour « l'ambiance ». Le confinement pendant la crise sanitaire due au COVID 19, a par exemple privé une majorité d'élèves des effets hédoniques et socio-affectifs que procure l'école. Les cours à distance faisaient peu d'émules, et au retour à la vie normale, nous avons interrogé environ 120 élèves, pratiquement tous manifestaient la joie de revenir à l'école, non pas pour des motifs épistémiques mais bien hédoniques et/ou socio-affectifs (non pas non plus pour communiquer avec les enseignants, mais plutôt avec leurs pairs).

15-10-3 Le créole en tant que langue vivante régionale, véritable avancée ou pure utopie ?

A l'école, l'enseignant est le seul arbitre de la méthode, de l'approche didactique à utiliser au sein de sa classe de langues, et à recourir au créole à un moment qu'il qualifierait de judicieux, en fonction du profil d'apprenants qu'il jugerait également approprié.

L'apprenant dont la langue première est le créole fournit donc des efforts quotidiens pour apprendre. Nous rappelons qu'à La Réunion, le savoir est véhiculé en langue française, et le créole réunionnais demeure la langue majoritaire de la population, sans qu'il soit officiellement celle de l'école. (Il existe de nombreuses recherches au sujet de l'enseignement du français en milieu créolophone réunionnais, (De Carrayol, 1985, à Chaudenson 1978, Gaillat, 2014, Tupin, 2012, Lebon-Eyquem, 2015, Georger 2011, Prax Dubois, 2014 etc. Nous n'en ferons pas l'inventaire ici).

Le français a pesé lourd dans la balance et continue, bien que la situation linguistique évolue, avec le créole en tant que LVR (Cf. chap. 3-4-1). Un progrès qui ne résout en soi rien dans l'immédiat sur la situation scolaire et ses problèmes importants de littératie ou d'illettrisme et sur le « médium scolaire » ; mais il s'agit d'un symbole qui participerait déjà à une meilleure

vision de la langue créole par ses locuteurs d'origine, et c'est un pas symbolique vers une acceptation identitaire reconnue porteuse d'espoir d'un revirement progressif de l'enseignement à La Réunion. Il est trompeur certes de croire en une nette amélioration. Bien que le nombre de scolarisés soit élevé, le nombre élevé d'illettrés persiste toujours à La Réunion.

Par ailleurs, il est utopique de croire en un bilinguisme parfait, dans le sens où la « maîtrise du français et de la langue régionale serait équivalente » (IEN, notes sur LVR Juin 2022), ce qui est contraire à la notion même de « bilinguisme » défendue par Coste, Moore et Zarate (2009), vue précédemment (Cf. Chap 7), où il ne s'agit pas « de l'addition de deux langues maîtrisées ». S'il est bel et bien question de cette disparité de maîtrise entre les deux langues, pour La Réunion, nous rappelons que le terrain diglossique réunionnais rajoute un critère négatif au bilinguisme pour la grande majorité de la population (voir 7-1-6).

15-11 L'illettrisme : un phénomène persistant à La Réunion

15-11-1 Sur le plan académique

Selon nos dernières sources académiques, de 2019 :

- l'île compte 4 fois plus de REP+ et 2,5 fois plus de REP que la moyenne nationale. (= zones d'éducation prioritaire)
- le taux d'illettrisme est 2 fois plus important à La Réunion qu'en métropole. Il concerne 23 % de la population de 18 à 65 ans, 14,8 % de jeunes. Près d'un jeune sur sept serait en situation d'illettrisme en 2019. (PSA, 2021-2025)
- la compétence compréhension des mots entendus (CP) et lus (CE1) est moins bien réussie du fait du contexte plurilingue et des difficultés lexicales et phonologiques afférentes. Cette difficulté est partagée avec les autres territoires ultra-marins.

Pourtant l'objectif général de l'académie de La Réunion est bien la maîtrise du français, afin de :

- « Favoriser des apprentissages conscients et responsables pour la réussite de tous les élèves dans une perspective d'une intégration facilitée. »

Y a-t-il vraiment intégration de TOUS les élèves ?

- « Faire de la maîtrise de la langue française un levier pour l'évolution des pratiques dans une perspective de démarche enseignante bienveillante, active et réfléchie. »

Or comment faire du français un levier alors qu'une grande majorité des apprenants ne parle que créole ? Il faudrait faire du créole un levier pour viser la maîtrise du français afin de tendre vers l'évolution des pratiques dans une perspective de démarche enseignante bienveillante, active et réfléchie.

- « Contribuer à la réussite de l'académie dans une perspective d'accompagnement et de professionnalisation accrue des enseignants. »

Or les enseignants mutés sont laissés pour compte, et œuvrent immédiatement sur le terrain. Seuls les néo titulaires bénéficient d'une formation de « reconnaissance linguistique locale » à l'INSPE (Sources portail académique, année scolaire 2020/21).

Certes, depuis ces dix dernières années de façon continue, parmi les objectifs de l'académie de La Réunion, la maîtrise de la langue française orale et écrite demeure un enjeu important pour assurer la réussite des élèves. L'académie redouble d'effort en termes « de plan de prévention de l'illettrisme » avec la prise en compte « du développement de l'enseignement du français dans un contexte plurilingue et du développement de l'éducation prioritaire ».

Nous citons les propos de l'IEN (Langue et culture Régionales, 2022) : « Le Ministère mène une action résolue en faveur de l'enseignement bilingue en français et en langue régionale [...], tout en développant les compétences en langue vivante étrangère. L'Académie de La Réunion fait partie des territoires où les adaptations et des méthodes d'apprentissage spécifiques sont nécessaires au développement global des élèves ».

Mais alors pourquoi le taux d'illettrisme poursuit-il sa progression ? Sans doute que l'objectif d'atteindre un bilinguisme « avec des compétences égales en français et en créole » met des œillères aux acteurs éducatifs. Ne serait-il pas plutôt plus judicieux de s'évertuer à adapter dans un premier et long temps les didactiques et les pédagogies aux réels besoins de ces apprenants « mis en étai » entre le créole dévalorisé et le français prestigieux ? L'égalité statutaire entre les deux langues serait le cheval de bataille et non l'égalité des compétences dans ces deux langues. Sur le terrain, certes des actions sont entreprises afin d'améliorer les compétences en langue française ou afin d'aider à acquérir la langue française.

Les acteurs de terrain (le Casnav, pluréval...) multiplient les projets, en faveur des allophones. D'autres projets de même ampleur méritent d'être menés en faveur du créolophone. Le créolophone semblerait être exclu de tous les projets mis en place, sous prétexte de sa compréhension de la langue française, même si celle-ci demeure en deçà des prérequis pour mener une scolarisation à part égale comparée à un francophone pour un grand nombre de créoles scolarisés. Les avancées restent minimales. Le taux d'illettrisme parle de lui-même et est loin de s'effacer. La non-prise en compte du créole ou toute autre langue maternelle largement pratiquée (shimaoré, kibushi...) dans le système éducatif semblerait expliquer ce taux important d'illettrisme à La Réunion (Cf. les travaux de Daleau-Gauvin, 2021).

15-11-2 Sur le plan sociétal

« L'illettrisme, qui ne représentait qu'un phénomène marginal, il y a quelques décennies en France, a été paradoxalement transformé en véritable problème de société dès le moment où s'amorçait sa prise en charge officielle au plus haut niveau de l'Etat, en 1984 » (Latchoumanin, 2012 : 229).

Véçu comme une véritable tare sociale, un fléau sociétal, un handicap dans la vie de tous les jours, le CERLIR (Centre d'Etudes et de Recherches en Littérature de La Réunion créé en 2011) s'était fixé comme but d'œuvrer pour faire disparaître le terme « d'illettré ». Feu le Professeur Latchoumanin, à la tête du CIRCI (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire) avait pour objectif de faire évoluer les représentations péjoratives et néfastes pour les individus concernés en mobilisant un lexique plus valorisant, selon lui en termes de « littératie ». Un terme anglo-saxon, qui finalement use de termes positifs pour parler du même phénomène, véçu de façon moins discriminante et porteuse d'espoir : « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Latchoumanin, 2012 :14).

Nous emploierons le plus souvent le terme « d'illettrisme » dans ce travail, tel qu'il apparaît dans les sources citées, sans parti pris.

Troisième partie

**OBSERVATIONS-
COLLECTES-ANALYSES
GLOBALES**

16 – Investigations de terrain

16-1 Les didactiques de langues au pluriel tournées vers la sociolinguistique de terrain

16-1-1 Un aperçu des principaux courants théoriques et les méthodes d'enseignement

Avant de se pencher sur le terrain, il serait judicieux de faire un rappel de la littérature des courants théoriques qui influent sur les stratégies d'enseignement actuelles.

Cinq domaines nourrissent les sciences de l'éducation et s'entremêlent selon les besoins des enseignants, à savoir la philosophie, l'anthropologie, l'ethnologie, la psychologie et la sociologie, pour participer aux quatre grands courants théoriques de l'enseignement. « Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socio-constructiviste » (Kozanitis, 2005 :1). Kozanitis résume ainsi **l'acte d'enseigner en les reliant** à ce qu'il considère comme les **4 principaux courants théoriques**, dans le tableau suivant :

Tableau 8 de Kozanitis, les quatre courants liés à l'acte d'enseignement

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

Selon ce tableau, les 4 principes susmentionnés sont des théories qui ont atteint leurs limites dans le contexte actuel. En effet, Appy (2013), reproche à Kozanitis, « l'absence d'un enseignement explicite basé sur des données probantes et non des croyances », des théories. Le behaviourisme ou le comportementalisme met l'accent sur des comportements observables, en termes d'acquisition de savoirs, transmis de façon répétitive, ou passive par l'enseignant. Une approche obsolète, réitérée par Danvers et Breuvert également (1998 :39) avec une rétrospective du behaviourisme en termes de « psychologie en tant que l'étude objective du comportement ».

Si Kozanitis expose en 2005, les quatre stratégies d'apprentissage, critiquées par d'autres (Appy 2013, Barnier 2012), il n'en demeure pas moins que combinées les unes ou autres ou associées de façon fragmentaire, à travers des expériences menées auprès des étudiants (Kozanitis, 2010), il parvient à démontrer que « les étudiants adoptent des stratégies d'apprentissage distinctes selon la nature des approches pédagogiques qu'on leur propose. » Les différentes approches pédagogiques entreprises auprès de nos lycéens recoupent celles exposées par Kozanitis (2010), à savoir l'exposé à l'oral, l'approche par projet et l'apprentissage individualisé sur des sites. Et nous parvenons aux mêmes conclusions. Le vif intérêt pour les projets de groupe trouve son attrait dans l'appel à des compétences transversales et à la rupture avec les tâches classiques et ennuyeuses. Par exemple, l'étude de quatre dossiers différents sur le thème de l'immigration illégale par quatre groupes composés de cinq élèves, en raison de l'arrivée massive des Sri Lankais à La Réunion ces cinq dernières années. Au sein de chaque groupe cinq tâches différentes faisant appel à des compétences linguistiques de niveaux variés sont demandées à chaque élève sélectionné, faisant appel alors à leur créativité, à leur savoir-faire et à leurs savoirs. (Presenting orally the whole document by group, crosswords, matching, Right and wrong and justify, and answering questions⁶⁷).

Mais les théories d'apprentissage adoptées de façon distincte ne peuvent être appliquées en l'état et sont dépassées au vu de la sociolinguistique qui a le vent en poupe en ce XXI^e siècle, correspondant davantage à la réalité de notre société plurilingue, et de la transformation des approches didactiques, mettant l'accent sur la communication et l'interaction, et non sur des

⁶⁷ Présentation orale du dossier par groupe (support textuel et iconographique), réalisation de mots croisés en anglais, relier les éléments de façon cohérente selon le/les texte(s), un exercice Vrai/faux, et justifier les faux énoncés, et répondre à 12 questions sur le document global. Ces divers exercices sont créés par les élèves, puis effectués par d'autres et évalués par leurs auteurs, puis supervisés par l'enseignant.

comportements humains conditionnés. Les apprentissages dépassent assurément le cadre des mécanismes de répétitions ou d'associations, et le behaviourisme ne laisse aucune place aux phénomènes linguistiques inattendus et non mécaniques lors des interactions. Barnier (2012 :6) confirme que « le behaviourisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire ». Il poursuit avec l'idée « qu'un enseignant s'attache [...] à définir les connaissances à acquérir [...] en termes de comportements observables mis en œuvre en fin d'apprentissage ». Il explicite alors ses propos en termes de « capacités », recoupant ainsi avec le lexique usuel dans l'enseignement, comme « des objectifs à atteindre », ou encore « l'élève doit être capable de ... ».

L'enseignant doit certes se plier à certaines pratiques afin d'atteindre les résultats attendus ; mais pour cela, il doit également mettre en œuvre les conditions favorables à son environnement, et adopter les pédagogies appropriées, prendre en compte les besoins de l'individu, de l'apprenant, devenant ainsi « un ingénieur, un artisan et un bricoleur » (Barnier, 2012). Ne plus s'arrêter à l'idée qu'apprendre une langue c'est « l'apprentissage de syllabes sans signification [...], l'enfant imitant un modèle ». « Les discours des sciences de l'éducation ne sont pas normatifs à l'égard des pratiques d'enseignement » (Barnier, 2012 :1), et l'enseignant a cette liberté « d'élaborer des projets, des plans d'action [...], prépare les séquences et pense à l'avance le déroulement des activités », tel un véritable « ingénieur de la pédagogie » et s'adapte à sa classe, réagit à leurs besoins, tel « un véritable artisan-bricoleur » (Barnier, 2012 :1).

Du point de vue de l'enseignement d'une langue étrangère, nous considérons l'apprentissage scolaire comme un processus dynamique interactif où s'opère une coopération, un échange entre l'enseignant et l'apprenant ; ce dernier « construit également son propre savoir pour réussir une tâche [...] et se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assise de nouvelles connaissances » (Appy, 2013), ce qui valide le lien avec le socio-constructivisme. Mais le rôle de l'enseignant reste prédominant, dans ses choix pédagogiques, et il s'impose comme « décideur », dans une démarche réflexive constante quant à son art et ses pratiques, et de la nécessité « d'actualiser ses connaissances » (Barnier, 2012 :1), telle est la finalité de « la psychologie des apprentissages », idée phare soutenue par Barnier, ce sans quoi un enseignant ne peut exercer sa pratique de façon efficiente, réfléchissant constamment sur « la transposition didactique », et « comment rendre le savoir savant enseignable », dans le sens où le savoir serait à la portée de tous les élèves. Voilà une cible difficile, car il s'agit de TOUS les apprenants ; et enseigner ne veut pas dire transmettre

uniquement des savoirs, et des automatismes, mais aussi des savoir-faire, et utiliser les connaissances transmises pour développer d'autres savoir-faire et partir de ses connaissances pour appréhender d'autres et élargir ses savoirs.

L'enseignant de langues étrangères effectue ainsi un double travail, à savoir transmettre tout d'abord des outils linguistiques syntaxiques et lexicaux, des savoirs en langue étrangère ; soit un modèle transmissif réducteur. Et son rôle est également de déclencher la communication, l'échange lors de situations de communication censées être authentiques.

L'enseignement s'accompagne donc de l'apprentissage, et donc d'activités pour mettre en pratique les faits de langue et surtout aboutir à l'échange. En milieu créolophone réunionnais, la tâche est triple ; puisqu'aux deux tâches précédemment explicitées, l'enseignant doit également réfléchir à une transposition didactique différente voire complétée par d'autres explications pour un public non francophone « natif ». Expliquer clairement les outils linguistiques en langue étrangère en ayant recours à une langue française qui n'est pas forcément claire pour tous représente un défi aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Et si dès les premières années d'apprentissage, certains savoirs n'ont pu être acquis, faute d'une langue française non maîtrisée, ce que démontrent les enquêtes d'entrée de seconde en 2020, en langue française, où la compréhension du fonctionnement de la langue reste majoritairement fragile (cf. échantillon de tests en annexe), les lacunes grandissantes vont créer une autonomie d'apprentissage bien insuffisante pour la poursuite d'études en classe supérieure.

Déjà, le fossé se creuse entre les apprenants tous d'origine francophone, en raison d'un rythme d'apprentissage et d'acquisition propre à chacun ; n'en parlons pas pour ceux dont le rythme est ralenti en raison d'une connaissance approximative, ou insuffisante de la langue française pour cause de la pratique courante et massive d'une langue autre, voire régionale, de surcroît minorisée. Evidemment il est question de « prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves [...] et leur diversité, de varier les démarches etc. » dans les textes, et nous avons pu mettre en avant, en amont dans ce travail, certaines de ces orientations de l'éducation nationale, certaines décisions difficilement applicables, reconnaissons-le sur le terrain, et cela nous pouvons l'affirmer en tant qu'enseignante depuis plus d'un quart de siècle.

16-1-2 La pertinence du paradigme de l'éclectisme

La sociolinguistique contemporaine permet aujourd'hui de faire valoir une recherche axée sur la situation linguistique, les apprenants et des phénomènes linguistiques ou des lois en lien direct et observables.

Nous avons été amenée dans ce travail à aborder les différentes fonctions de la langue « la langue comme instrument de reconstruction de la réalité, comme contact interculturel, comme emblème d'identité, comme répertoire expressif et communicatif, et enfin comme objet d'apprentissage » (Serra et Py, 2004 :220). Ce dernier aspect est intrinsèquement lié à la question des apprentissages des langues étrangères, et renvoie en d'autres termes au « domaine de la linguistique d'acquisition [...], il s'agit d'étudier les mécanismes par lesquels une personne s'approprie une nouvelle langue » (Serra et Py, 2004 :220), mais nous nous restreignons au cadre scolaire.

Le cadre scolaire met en œuvre différentes approches didactiques des langues. En effet, les enseignants ont recours à « des pratiques souples et diversifiées » (Puren, 2013 :64), surtout dans l'enseignement des langues. Puren insiste sur « un fort éclectisme [...] dans une perspective strictement disciplinaire, l'enseignement scolaire des langues » (Puren, 1994 : 2-3).

Par éclectisme, il entend par là le fait « d'emprunter [...] à tous les systèmes présents ou passés tout ce qui semble adapté à ses propres problèmes et s'avère efficace sur son propre terrain ». Nous postulons alors, que le recours à une approche didactique des langues unique est remis en cause, en raison de « la complexité des situations d'enseignement/apprentissage scolaires [...], de l'hétérogénéité. » (Puren, 1994 : 3) Pour répondre aux besoins des apprenants hétérogènes, il est donc nécessaire d'adapter les démarches éducatives et pédagogiques au public. Ce que préconise en effet, le conseil de l'Europe (Cf. le CECRL). Martin (2007 : 47) affirme « qu'un modèle unique ne suffit plus », reconnaître l'hétérogénéité des apprenants à l'école, c'est adopter l'éclectisme dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, quelles qu'elles soient. Elle nous démontre « le choix raisonné » (Martin, 2007 :48) de l'éclectisme dans les méthodes d'enseignement-apprentissage d'une langue et culture étrangère, lorsque « l'on se focalise sur l'apprenant et ses besoins », peu importe le terrain d'investigation, chinois ou français, « la complexité demeure la même » (Martin, 2007 : 50). Dans ce même esprit, le Conseil de l'Europe affirme que « les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage [...]

sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (CECRL, 2018).

16-1-3 La pédagogie intégrée

Est donc mise en avant, dans le cadre du plurilinguisme, idée phare défendue par le conseil de l'Europe, la nécessité d'élaborer une pédagogie qui respecte les langues maternelles des apprenants et leurs besoins pour apprendre d'autre(s) langue(s).

Afin de bousculer les réflexions et méthodes « absurdes » afférentes à l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou autre, autour d'une approche purement grammaticale, Roulet nous amène à rompre avec ce cloisonnement en vue d'un apprentissage orienté en premier lieu vers une réflexion sur « le langage, instrument de communication » (Roulet, 1980) à partir de la langue maternelle de l'apprenant. Découvrir d'abord sa propre langue pour mieux découvrir et apprendre l'autre langue.

L'objectif étant d'amener l'apprenant à découvrir le propre fonctionnement de sa langue et d'enrichir son répertoire langagier, Roulet (1980 :37) propose 3 procédés :

- Partir du répertoire verbal de l'enfant
- Développer chez l'enfant les instruments heuristiques propres à faciliter la découverte intuitive de la structure et du fonctionnement des variétés qui constituent son répertoire verbal, puis d'autres variétés du français
- Fournir à l'enfant des données langagières assez riches pour lui permettre d'étendre progressivement son répertoire verbal

Que signifie « instruments heuristiques » ? Roulet (1980 :38) explique qu'il s'agit « essentiellement des opérations sur la langue, ainsi que les concepts ou des représentations liés à celles –ci qui sont à la portée des enfants et peuvent faciliter la découverte de la structure et du fonctionnement du langage, à partir de certaines données langagières [...] ». Une telle approche semble avoir les faveurs de l'équipe pédagogique du collège P.G qu'on a pu observer.

16-1-3-1 la langue étrangère dans le macrosystème

Nous avons dans ce travail considéré le créole comme L1 et le français comme L2, mais concevons la présence d'élèves non négligeable ayant comme L1 le français (mais difficilement

évaluable en raison du manque de sincérité des élèves quant à leur langue maternelle ou L1 lors des enquêtes) et avons souvent évoqué le macrosystème réunionnais. Nous adoptons également l'idée d'un macrosystème avec des formes interlectales évoluant sous fond de diglossie. Bien souvent, les interviewés, les apprenants parlent de langue première ou de langue seconde. Aucun ne reconnaît ouvertement le recours à un parler mélangé, encore moins le recours à « un macrosystème » composé de mélanges, de formes interlectales. La perception diglossique du créole, à savoir la hiérarchisation des usages selon les situations de communication, est toujours vécue par la majorité des créoles de La Réunion, et davantage par les apprenants à l'école. Ils subissent une « violence verbale et culturelle » (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014) et « une insécurité linguistique » cautionnée par l'école chez « les élèves dont les productions langagières sont stigmatisées » (Lebon-Eyquem, 2015). Ce ne sont pas de vieux clichés. Le constat est bien réel encore aujourd'hui, en 2022.

Concrètement, le terrain révèle qu'il est difficile de « cataloguer » une forme particulière de langage dans la société réunionnaise sur le plan des productions linguistiques surtout orales.

Dans la situation reconnue de contacts de langue et réitérée par la majorité des linguistes (Prudent, 2005, Lebon-Eyquem, 2008, 2014 et 2016, Georger, 2011 et 2015 etc.) pour qualifier la situation de communication réunionnaise, nous reconnaissons la difficulté de dissocier les deux lectes (créole et français) purement parlés, chez un locuteur, tant ils sont pratiqués de façon mélangée systématiquement par la population, et de plus en plus aujourd'hui. Il va de soi que la question des mélanges de français et de créoles n'est plus à débattre, seule la question des pédagogies à mettre en œuvre sur le terrain réunionnais fait encore débat, bien que la plupart comme Georger (2015) ait reconnu que « la prise en compte de l'ensemble du système de communication de l'élève réunionnais permet de développer une compétence métalinguistique profitable à tous les apprentissages de l'élève ».

Nous lançons ainsi avec ce travail, un pavé dans la mare, avec l'idée d'une nouvelle gestion particulière du créole, du français dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en milieu scolaire réunionnais.

« Un enfant scolarisé aujourd'hui à La Réunion a déjà une biographie langagière où les deux langues entrent en jeu de façon conflictuelle ou pas. » (Georger, 2015). Cette biographicité de l'apprenant réunionnais n'est pas sans incidence sur l'apprentissage-enseignement de l'anglais en milieu scolaire.

Que révèle notre terrain ? Quel est le profil des apprenants du corpus retenu ?

16-2 Le profil de nos apprenants participant aux enquêtes.

D'une manière générale, la scolarisation du public à La Réunion est comparable à celle de La Guyane, issue de la départementalisation de 1946. Les profils des apprenants évoluent dans un contexte « multilingue aux dispositifs cloisonnants et pratiques innovantes ». Mais comme Légèlise l'affirme (2016 : 66) en reprenant Renault-Lescure, « L'école devait apprendre à être français et à intégrer l'idéologie du progrès ». Une pensée minimaliste face à la globalisation et au plurilinguisme actuel dans le monde. Mais de tels propos font encore écho aujourd'hui et se heurtent à un système éducatif peu compatible avec à la fois les langues régionales et la langue nationale. Prudent (2005) s'interrogeait quant à lui sur les similitudes entre La Martinique et La Réunion et concluait à la présence « d'un macrosystème réunionnais » comme nous l'avions pu évoquer au cours de ce travail. « Traiter les élèves réunionnais comme les autres petits français [...] au nom de l'égalité on enseigne uniquement en français et l'on attendit les succès mécaniques ».

Le système scolaire en vigueur aujourd'hui malgré toute la littérature scientifique avec des recherches de plus en plus pointilleuses et élargies sur la question linguistique réunionnaise (Chaudenson, 1979 ; Carayol, 1979 ; Baggioni et Beniamino, 1993 ; Cellier (1997), Souprayen-Cavery, 2000 ; Fioux et marimoutou, 2001. Fioux, 2003 ; Wharton, 2003 ; Lebon-Eyquem, 2014 et 2016 etc.), peine à généraliser les adaptations de l'école au contexte local. Nous n'avons eu cesse de le dire, les démarches pédagogiques adaptées sont encore trop parcellaires. « Aucun décret dans le champ de l'éducation n'a été suivi des transformations attendues depuis que l'école existe » (Latchoumanin, 2019 : 97). Ce contexte sociolinguistique, au fil des années se complexifie, de par sa richesse ethnique et langagière et les langues en usage se mélangent au point d'avoir des conséquences sur la maîtrise de la langue officielle, les apprentissages et tous les savoirs véhiculés par cette langue.

Il n'est pas rare de trouver dans une classe réunionnaise avec divers profils de langue maternelle différente, la cohabitation de ces apprenants avec les créolophones et francophones et cette variation de la langue française dont il n'est plus question de prouver l'existence, « le parler mélangé » (Lebon-Eyquem, 2014), « la mixité des codes » et l'impact direct sur tout autre apprentissage.

Notre expérience peut servir également à la science ; un regard rétrospectif (Blanchet et Chardenet, 2014 : 17) en devenant à la fois sujet et objet de l'observation peut être porteur en toute objectivité et scientificité. Nous croyons « à la pédagogie de l'expérience

concrète, par le vécu, et pas ou pas uniquement par le savoir théorique [...]. On acquiert mieux un savoir quand on comprend comment il a été constitué » (Blanchet, 2012 : 15).

« Le rôle de pivot, d'appui, de référence » (Coste, 2001 :192) accordé à une langue, comme nous l'avions pu évoquer dans les chapitres précédents est propre à chacun. Le français n'a jamais été d'usage dans notre environnement familial, et les heures passées en classe ont souvent été les seules à nous enseigner la langue française, à part les rares médias si le foyer en disposait dans les années 60-70-80 à l'île de La Réunion. La motivation de l'apprenant est primordiale dans l'accès à cette langue française, et encore aujourd'hui, même si les nouvelles technologies sont une source généralisée ; d'où la variabilité des répertoires linguistiques d'un apprenant à un autre au sein d'une même famille.

Aujourd'hui les classes réunionnaises restent hétérogènes et affichent davantage de profils variés dans les classes d'enseignement technologique, ou professionnel (Vingadessin, 1998) plutôt que dans les classes d'enseignement général dans le second degré. La diversité du répertoire langagier réunionnais nécessite une gestion particulière en classe afin de remédier efficacement à tout problème quel qu'il soit. « L'enseignant n'est pas toujours en mesure de repérer si l'enfant s'exprime à partir de formes interlectales » (Adelin et Lebon-Eyquem, 2015 : 177). Il aurait besoin également « d'un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement », il devrait également « apprendre à reconnaître la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutives de sa propre identité sociale (ainsi que celle de ses pairs) », (Molinié, 2014 : 179). S'interroger sur les pratiques de classe efficaces c'est s'interroger sur la biographie langagière des apprenants avant tout.

La formation des enseignants stagiaires au sein de l'académie de La Réunion, comme nous l'évoquions dans le chapitre 18, nécessiterait une connaissance approfondie de la situation sociolinguistique réunionnaise pour viser une pratique pédagogique efficace et efficiente à l'attention des apprenants réunionnais.

16-2-1 Profil de biogaphicité des collégiens du Sud

Protocole / déroulement : Ci-dessous, la première grille de 15 items soumise à un échantillon de collégiens dans un établissement REP+. Lors de notre première visite, nous avons soumis aux élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} la petite grille de 15 items, infra, rédigée en créole et en français. Nous rappelons qu'il s'agit d'élèves suivant des enseignements bilingues, créole/français et qui sont essentiellement, voire exclusivement créolophones (cf. enquête de

profil langagier). La grille a été volontairement simplifiée et réduite à une quinzaine d'items, au vu du jeune âge des apprenants et de la lourdeur, la longue durée pour répondre à une enquête très explicite (de 88 items) comme celle adressée aux autres participants, tels les lycéens ou étudiants ou familles. Le but était de montrer le profil langagier particulier de ces élèves ; la lecture d'une séance de cours, *infra*, (chapitre 17), transcrite intégralement (entre autre dans ce but), confirmera leur particularité langagière.

Pendant 30 minutes environ (Lors du premier jour de notre venue dans la classe, après notre présentation, et explicitation de notre projet, la raison de nos visites à venir) les collégiens ont complété la grille de profil langagier.

Nous dressons ici leur profil sociolinguistique. Quelques exemples de grille sont consultables dans l'annexe. Deux éléments pertinents se dégagent de l'enquête, à savoir le nombre majoritaire, voire exclusif, d'élèves parlant créole partout et tout le temps et les rares élèves pouvant s'adresser en français avec le professeur en classe. Une consultation de la grille adressée à ces collégiens de P.G. *infra*, apporte plus de visibilité à nos propos. Nous avons volontairement demandé la précision des noms, en raison des observations de classe pour une meilleure interprétation des comportements langagiers, des faits de langues etc. Nous nous sommes rendu compte finalement après le dépouillement des grilles que nous avons affaire à un groupe d'élèves plutôt homogène sur le plan linguistique (Cf. schéma biographique *infra*).

Tous les élèves pratiquent le créole en tant que langue régionale et l'enseignement du français en milieu créolophone et ont l'anglais comme langue vivante 1. Ce qui signifie que ces apprenants ne subissent aucune fracture entre leur répertoire verbal maternel, depuis leur enfance, et les savoirs transmis par l'école. Roulet explique bien les bienfaits d'une telle pédagogie, celle de partir du « fonctionnement de sa propre langue et lui donner la maîtrise d'un répertoire verbal plus riche, diversifié » (Roulet, 1980 : 31). Enseigner le créole, le français en milieu créolophone, et l'anglais en milieu créolophone, participent donc au développement du répertoire de l'élève, valorisent ses données langagières pour l'amener en toute confiance et en toute sécurité vers l'acquisition d'autres savoirs, notamment l'anglais.

Comment nos deux professeures d'anglais peuvent-elles atteindre leurs objectifs ?

En classe de sixième 17/18 parlent uniquement le créole et 1 seul le shimaoré. Seuls 3 affirment s'adresser parfois en français avec le professeur.

En classe de cinquième 15/18 admettent parler créole partout, 1 seul affirme parler français tout le temps et parfois le créole en classe, 1 parle le shimaoré avec la famille uniquement et le créole ailleurs même avec le professeur, et 1 parle le malgache avec sa famille et le français partout ailleurs.

Tableau 9 Profil langagier des collégiens du corpus

NIVEAU DES CLASSES	6 ^{ème} PITAYA + LVR créole	5 ^{ème} BEC ROSE + LVR créole
EFFECTIFS	18	18
Parle créole partout et tout le temps	17	15
Parle parfois français avec le professeur	3	
Parle français tout le temps et parfois le créole en classe		1
Autre/ Mahorais avec la famille uniquement et créole ailleurs même avec le professeur	1	1
Autre/ Malgache avec la famille et français ailleurs		1

Protocole et déroulement des enquêtes : Voici un extrait de la grille adressée aux jeunes collégiens (Cf. en annexes doc. 8, grille complète), simplifiée par rapport à celle des lycéens, étudiants et adultes, afin de recueillir des éléments sur leur profil langagier.



Nout lang Kolèj P. G., 2015-2016

NOM : (Nou sarpadi
persone/ Restera confidentiel)

PRENOM : (Nou sarpadi
persone/ Restera confidentiel)

Né(e) le :

CLASSE : **LVR Créole :** OUI NON

LV1 : Anglais Espagnol Allemand

LV2 : Anglais Espagnol Allemand

LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège P. G. classé REP ++ (REUNION)

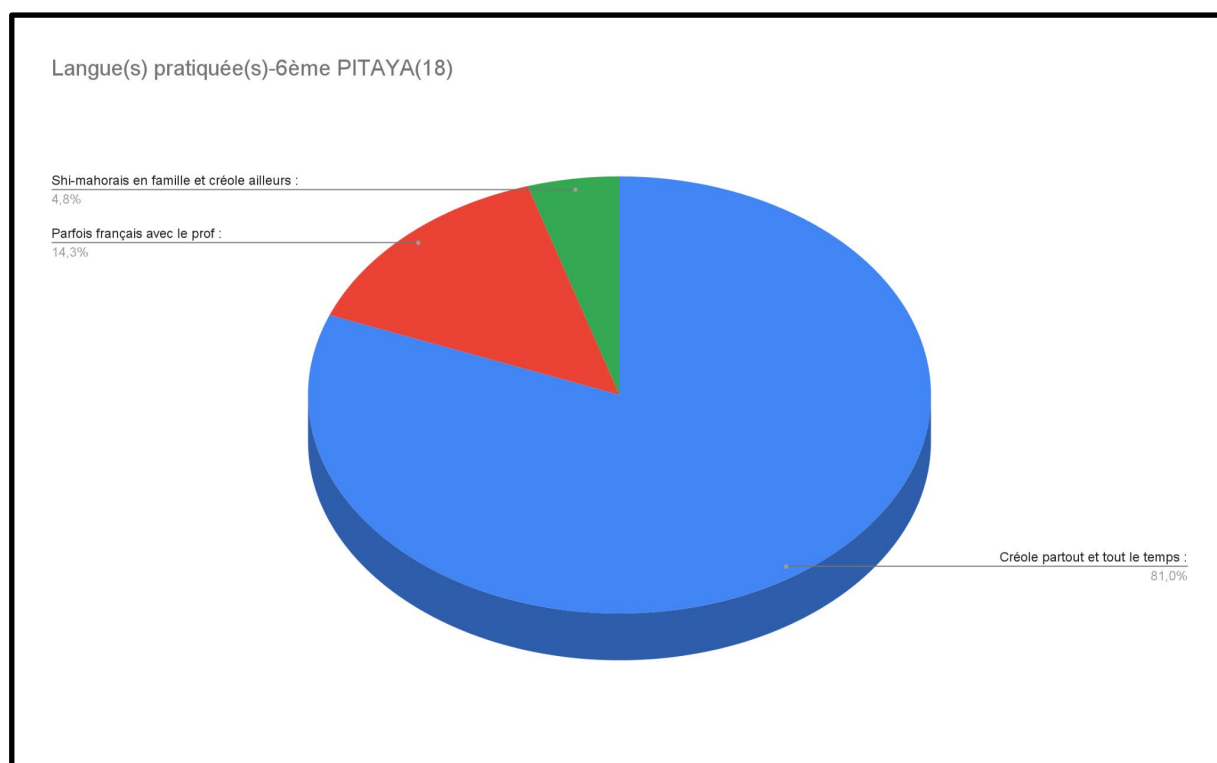
**MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn,
pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La
sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)**

	Toultan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles-tu à la maison ?				
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles-tu avec la famille proche ?				
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?				
Kel lang ou koz ek bann kamarad				

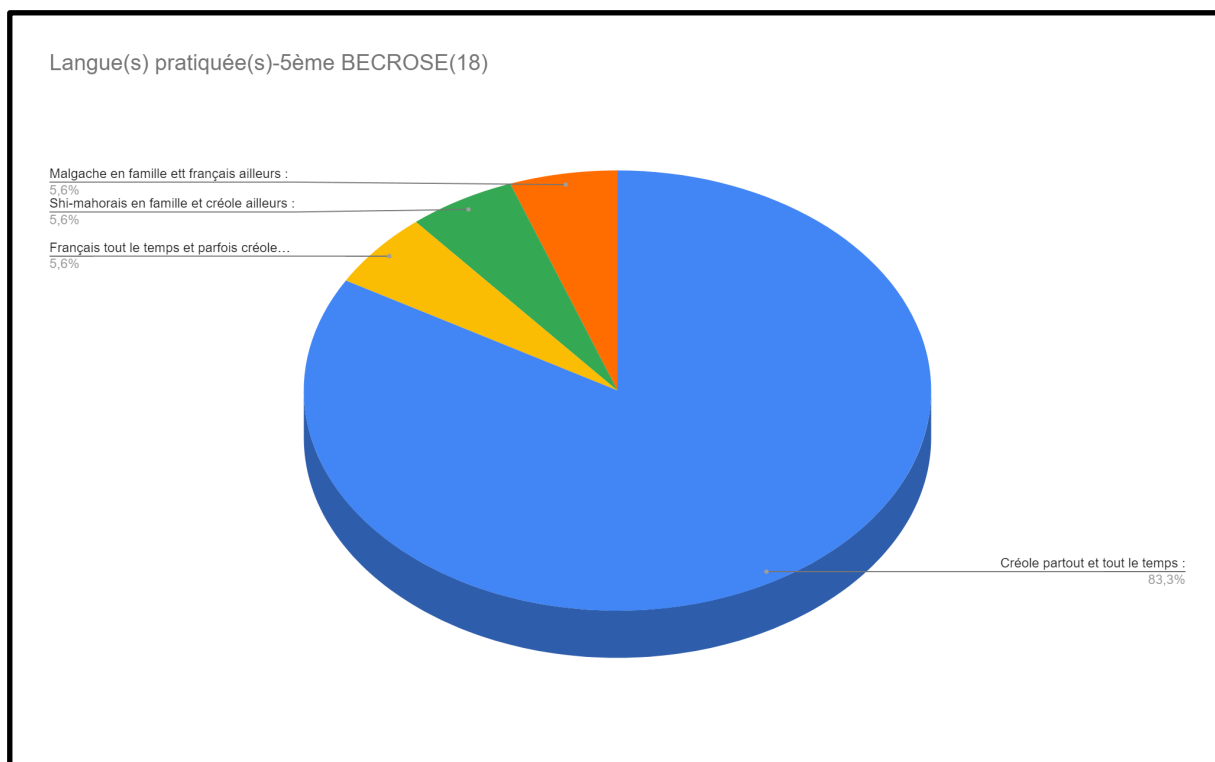
dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?				
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?				

[...]

GRAPHIQUES CIRCULAIRES DU PROFIL LANGAGIER DU COLLÈGE BILINGUE (sixième et cinquième)



Graphique 2 circulaire du profil langagier de sixième



Graphique 3 circulaire du profil langagier de cinquième

BILAN DES ENQUÊTES DE BIOGRAPHICITÉ DES COLLÉGIENS

Les observations ont démontré que tous parlent créole en classe, et quelques rares élèves mélangent quelques mots français et le créole. Le principal médium de communication reste le créole partout, même en classe. Les profils dominants restent créolophones, à part 3 élèves au total avec le mahorais et le malgache comme langue première.

La pédagogie inclusive créole est une évidence, de même que l'acceptation de toute forme interlectale dans cet établissement.

« L'enseignement bilingue dispensé dans l'académie reprend les objectifs mentionnés par les circulaires nationales tout en proposant des aménagements pédagogiques visant aussi à développer des compétences métalinguistiques dès le plus jeune âge à partir du répertoire langagier de l'élève, à développer une bilingualité additive, à agir sur les représentations des familles pour valoriser la langue créole et la langue française et ainsi mettre en place une complémentarité et un partenariat des langues » (Georger, 2015).

Face à un tel public où le créole est massivement parlé et compris de tous, les enseignantes privilégient une pédagogie intégrée, c'est-à-dire une pratique d'enseignement-

apprentissage créole/français, accordant une véritable place à la langue et à la culture créole dans les démarches didactiques (Par exemple : des séances de mathématiques dans le même établissement sont élaborées à partir de « gazon'd riz », une émission locale culinaire type Masterchef, ou Top chef etc.). Le créole est donc intégré aux diverses approches pédagogiques, dans diverses disciplines, selon les besoins des apprenants. L'équipe pédagogique de notre collège observé en reconnaît les bienfaits.

Souprayen-Cavery (2020 :70) explique que « l'utilisation de la langue créole et le travail sur la distinction codique permettent non seulement le renforcement des compétences en créole mais favorisent également l'acquisition du français. Ainsi, nous proposons que la situation de contact de langues créole/français à La Réunion donne lieu à une didactique intégrée du français et du créole dans un contexte interlectal qui prévoit l'acquisition conjointe du français et du créole par la mise en œuvre de processus d'enseignement-apprentissage de ces deux langues dans lesquels les formes interlectales produites dans la parole réunionnaise sont prises en compte. »

Nos enseignantes en anglais respectent les attentes ministérielles mais choisissent donc une approche qu'elles jugent efficace en tout point de vue, conforme aux besoins de leur public, et à leurs acquis avec la langue maternelle. En effet, ces élèves ont comme langue maternelle le créole, ils ont eu et ont des enseignements bien souvent véhiculés en langue créole ou tantôt en alternance, mais jamais uniquement en langue française; pour assurer l'efficacité de leur approche pédagogique, les enseignantes continuent à s'appuyer sur la langue qui leur est la plus familière (le créole), la seule d'ailleurs au vu de leur profil langagier pour leur enseigner la langue étrangère anglaise, à savoir le créole réunionnais. Ce qui confirme tout à fait la philosophie de Roulet (1980), « le but de l'école n'est pas de corriger la langue de l'enfant » [...] « d'extirper ce qui n'est pas conforme à la norme standard [...] mais d'élargir les possibilités d'expression ». (Roulet, 1980 : 30)

Dans ce collège P.G. l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de l'anglais passe donc par cette volonté « de ne rien perdre de la richesse » linguistique des apprenants créolophones, par cette approche comparative des deux langues créole-anglais, au service d'une didactique intégrée plurilingue. Il s'agit ici « de la volonté de favoriser par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables (en créole ici), dans quelque langue que ce soit » (Candelier et Castellotti, 2013 :182).

Pour la langue étrangère, anglaise ici, il n'y a pas d'alternance entre le français et le créole, rappelons-le, il s'agit bien d'une « didactique du plurilinguisme intégrée », avec cette articulation particulière entre le créole, langue première de nos apprenants (voir profil) du collège P.G. et les nouveaux savoirs de la langue étrangère anglaise, et les processus d'apprentissage à mettre en œuvre. Les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue étrangère à partir de leurs connaissances sur leur propre langue créole (cette démarche est déjà intégrée ici dans l'enseignement du français en milieu créolophone), dans un travail de métalangage. Coste parle « d'intégration transversale », avec « la mise en place d'instruments heuristiques, d'analyse et de réflexion qui puissent valoir quelle que soit la langue », (Coste, 2005 :411). Ces instruments heuristiques sont expliqués supra par Roulet (1980).

« Les données de la situation sociolinguistique spécifique à La Réunion » sont intégrées à la didactique (Véronique, 2005 : 380). Les classes observées mettent en évidence le succès de dispositifs d'apprentissages mûrement réfléchis par l'équipe pédagogique en place, des activités heuristiques et des tâches scolaires, en étroite corrélation avec les contenus linguistiques et culturels du curriculum de l'éducation nationale tout en s'appuyant sur l'environnement familial de l'apprenant. Ces enseignantes sont les seules à pouvoir déterminer le type d'activités à mener avec leurs apprenants etc. compte tenu de leur expérience du terrain réunionnais, de leur connaissance du créole réunionnais ; notons qu'elles sont toutes les deux créolophones (L1). Il est difficile de prendre en compte l'ensemble des variables dans une situation d'enseignement-apprentissage, c'est à dire les différents savoirs, les différents profils des apprenants, les différentes personnalités des enseignants etc. qui tous concourent au succès de la séance. En effet la situation d'apprentissage est une sorte de schéma circulaire. On comprendra alors, qu'il n'y a pas UNE situation d'apprentissage, ni UNE méthode appropriée. De Peretti (1985) parlait de « méthodes complémentaires » associées à une « méthode dominante ». A chaque enseignant de déterminer les besoins de ses élèves, de choisir une approche pédagogique dominante et de la réguler avec d'autres approches variées, ce qui rejoint l'éclectisme (Puren, 1994), cité supra. Mobiliser des activités diverses afin de permettre à chacun de construire sa propre stratégie d'apprentissage. Nous sommes tous différents sur le plan cognitif, sociologique, affectif, psychologique etc.

Selon Mérieu (1985), la différenciation au niveau des approches ne peut faire l'impasse sur un certain nombre de variables.

Le schéma ci-dessous illustre son propos :

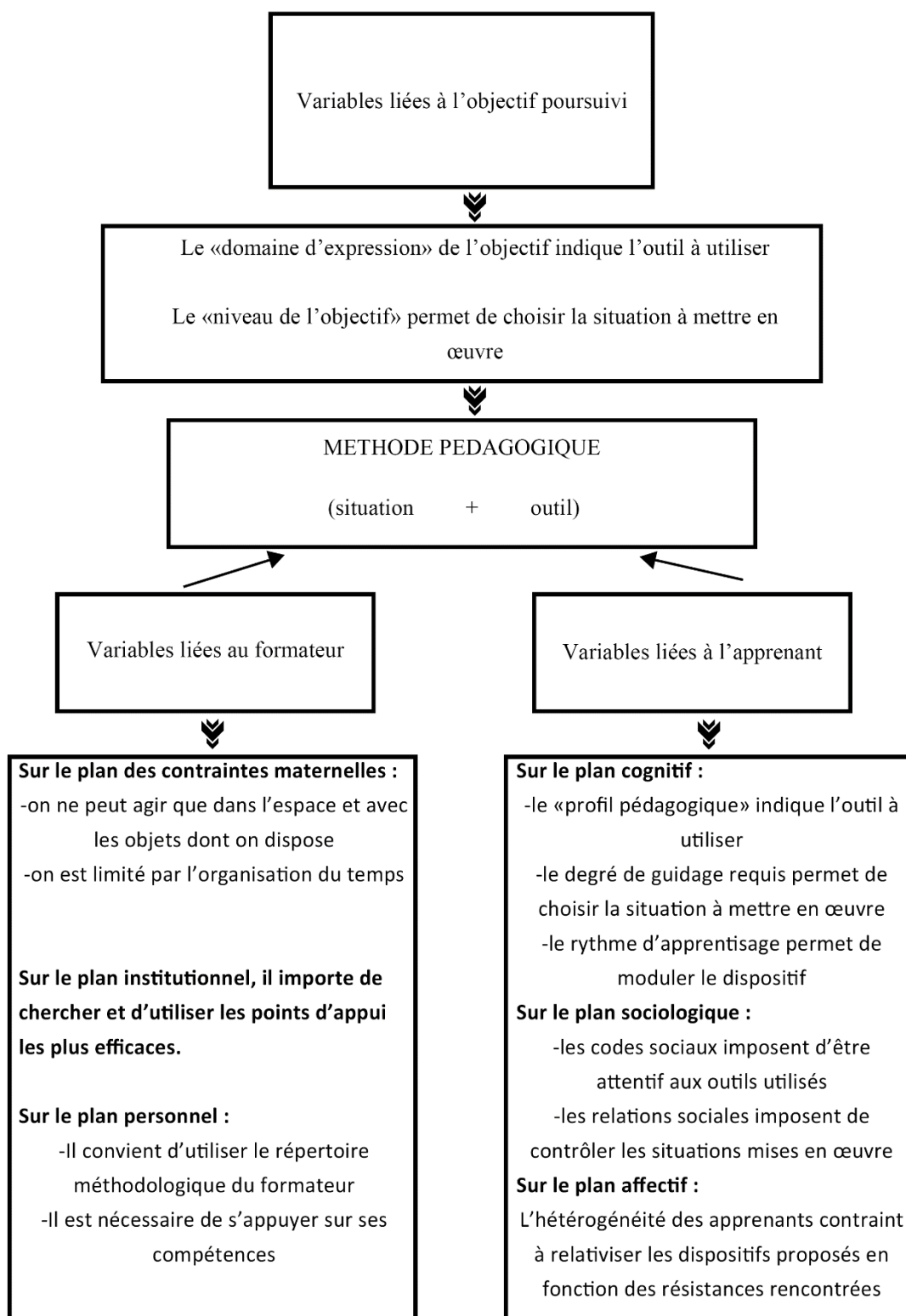


Schéma 10 extrait de l'École, mode d'emploi, de Meirieu, 1985

Schéma extrait de l'École, mode d'emploi, P. Meirieu, E.S.F., Paris, 1985.

Nous regrettons que la comparaison des apprentissages des élèves de sixième de deux établissements REP+, dont l'un sans l'enseignement du créole et en créole n'ait pu aboutir. Il faudrait des investigations plus larges pour mesurer efficacement les progressions des élèves dans l'acquisition d'une langue étrangère, à partir de cette pédagogie intégrée, pratiquée ici dans le collège REP+ observé.

16-2-2 Profil de biographicité des lycéens et des étudiants

Pour le corpus lycéens et étudiants participant à nos investigations de terrain, les effectifs se répartissent de la façon suivante :

NIVEAU DES CLASSES	Première technologique marketing et gestion	Terminales générales	Brevet de technicien supérieur, 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année	3 ^{ème} année de Licence (Faculté des sciences)
EFFECTIFS	24	10	18 (BASS1) + 9 (BASS 2) = 27	18

Protocole et déroulement des enquêtes : Ci-dessous, la grille des 88 items, dont on a parlé supra, et qui n'a pas été appliquée aux jeunes collégiens, de par sa complexité. Celle-ci est soumise à un échantillon d'élèves et d'étudiants, ou de familles et permet d'avoir une analyse plus fine du profil langagier de l'apprenant et met en lumière non seulement leur(s) pratiques linguistique(s), mais permet également d'avoir des éléments d'ordre cognitif sur leur perception culturelle de la langue créole.

Ces élèves et étudiants sont parfois ceux que nous allions avoir en cours. Toutes les enquêtes de profil langagier sont réalisées dès les premières séances, aussi bien chez les collègues que chez nous. Pratiquement 1 heure s'écoule, pour expliquer notre objectif et attendre leurs réponses. Quand il ne s'agit pas d'élèves ou d'étudiants que nous avons en cours, le déroulement reste identique, nous nous rendons personnellement dans les classes concernées en début d'année scolaire.

Nous dressons leur profil, et sont extraits les éléments de réponse aux questions 86 à 88, pour comparaison à ceux des familles représentatives de l'île, des questions que nous jugeons pertinentes sur la place des langues maternelles en France et à La Réunion, du créole à l'école et son éventuel recours dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Quelques exemples de grille sont consultables dans l'annexe.

Ci-après, quelques extraits de la grille de l'enquête sociolinguistique en vue de brosse le profil langagier des participants adultes (pp 1 et 8 – Cf. Doc 10 annexes, grille complète) :

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

PROFIL	1-Votre âge <input type="checkbox"/> non renseigné
	2-Votre sexe	<input type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/> Masc <input type="checkbox"/> non renseigné
	3-Votre niveau d'études	<input type="checkbox"/> Brevet (DNB) <input type="checkbox"/> CAP/BEP/MC <input type="checkbox"/> Bac Pro <input type="checkbox"/> Bac Gén <input type="checkbox"/> BTS ou DUT <input type="checkbox"/> Licence <input type="checkbox"/> master, CPGE <input type="checkbox"/> doctorat
	4-Votre situation sociale	<input type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input type="checkbox"/> cadre –professions libérales (médecin, avocat...) – enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité ¹ <input type="checkbox"/> sans emploi <input type="checkbox"/> Autre :
	5-Votre pays d'origine	.....
	6-Votre lieu de résidence	<input type="checkbox"/> ville <input type="checkbox"/> hors de la ville Précisez :
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	9-Où entendez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> maison <input type="checkbox"/> école <input type="checkbox"/> médias (t.v, radios, journaux) <input type="checkbox"/> autres lieux : <input type="checkbox"/> jamais
	10-Parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	11-Où parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> à la maison <input type="checkbox"/> à l'école/collège/lycée/faculté <input type="checkbox"/> dans le quartier <input type="checkbox"/> dans d'autres lieux (publiques /administratifs ou activités extra scolaires)
	12-Lisez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mèl <input type="checkbox"/> sms <input type="checkbox"/> réseaux sociaux
	14- Ecrivez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mèl <input type="checkbox"/> sms <input type="checkbox"/> réseaux sociaux
Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	..... ..... .....
	17-Où les parlez-vous?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	..... ..... .....
	19-Où les entendez-vous?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :

¹ : Veuillez préciser en plus votre ancienne profession si vous cochez « retraité »

[...]

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	<p>87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue</p>	<p><input type="checkbox"/> sans opinion</p>
	<p>88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue</p>	<p><input type="checkbox"/> sans opinion</p>

Merci pour votre participation.

8 - (Complément d'enquête – Vingadessin Nadia, 2018)

GROUPE Lycéens et étudiants

(Les réponses ont été reportées fidèlement, avec les erreurs de syntaxe ou autres)

CR = Créole

FR = Français

Tableau 10 d'extraits de réponses à la grille de profil langagier des lycéens et des étudiants

Niveau d'études	86- Quelle est votre opinion sur la place de la ou des langues maternelles à l'école en France métropolitaine et/ou à La Réunion? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue
NOIR : BASS ROSE : Terminales BLEU : STMG (sciences et technologies) VERT : L3S 5 (étudiants en 3 ^{ème} année de licence scientifique)	La langue maternelle a sa place à l'école en France, mais pas à la Réunion. CR	Le créole réunionnais n'a pas totalement sa place à l'école. Nous devons obligatoirement parler français en cours. Même si des événements comme "la semaine créole" sont organisés, la langue n'est pas intégrée à l'école. CR	L'anglais et l'espagnol et l'allemand sont les trois langues étrangères enseignées à l'école. L'anglais est obligatoire, et nous avons le choix entre l'allemand et l'espagnol. Tandis que le créole n'est pas enseigné à l'école et est même "mis à l'écart", car elle ne nous est pas proposée durant notre cursus scolaire. CR

	<p>On n'entend pas assez les langues maternelles à l'école car à l'école la langue française est plus utilisée.</p> <p>FR</p>	<p>Le créole pour moi est oublier car aujourd'hui dans le milieu professionnel et même à l'école on a pas le droit d'en parler car exemple au collège, j'avais un professeur qui disait que le créole était "vulgaire". Pour moi, c'est discriminatoire.</p> <p>CR</p>	<p>L'enseignement des langues étrangères à la Réunion nous permet d'avoir plus de culture et de découvrir autre chose. Pour moi ce serait bien d'avoir le créole comme langue étrangère car cela nous aiderait à nous sentir impliqués et que nous ne soyons pas mis à l'écart. Le créole pour moi est trop mis à l'écart, si on parle créole les personnes parfois sont étonnées. CR</p> <p>Ça permet d'approfondir les connaissances. CR</p>
	<p>La place de la langues maternelles n'est pas trop présent dans les écoles car à l'école nous parlons plus la langue française que nos langues maternelles. Exemple : Ne parle pas notre langue maternelle quand nous parlons avec les professeurs ou quand nous faisons des oraux.</p> <p>CR</p>	<p>Il faut développer cette idée.</p> <p>CR</p>	<p>Les langues étrangères sont bien enseignées en cours à la Réunion. Mais le créole n'a pas de place en cours de langues étrangères car aucun programme met en avant le créole en cours.</p> <p>CR</p>
	<p>Les langues maternelles ou régionales devraient être enseignées à l'école. Elles font partie de la culture</p>	<p>Le créole aujourd'hui n'a pas sa place dans tout établissement; certains profs parle le créole d'autre</p>	<p>Je trouve que c'est très bien car chacun découvre différents pays et leurs coutumes comme par exemple on</p>

	<p>de l'enfant et doivent être enseigné pour ne pas perdre la diversité culturelle de chacun, tout en apprenant le français qui nous est commun. Très souvent les langues maternelle se perdent car l'enfant passe le plus clair de son temps à ne pas la parlé, car à l'école on ne l'apprend pas.</p> <p>Malgache/FR</p>	<p>non. Certains argumente en disant que nous sommes en france et que de ce fait on doit parler français pas créole le créole s'est pour chez soi.</p> <p>CR</p>	<p>apprend l'anglais et peut-être d'autres pays découvrent notre langue.</p> <p>FR</p>
	<p>Je pense que les élèves ont déjà assez de mal à apprendre la langue française donc apprendre le créole également serait trop pour eux.</p> <p>FR</p>	<p>Le créole réunionnais a sa place que pendant les interactions entre certains élèves.</p> <p>CR</p>	<p>Je trouve que l'enseignement des langues étrangère à la Réunion c'est bien car les enfants apprennent différents langues et peut être bénéfique s' ils veulent aller dans différents pays.</p> <p>CR</p>
	<p>Je pense que seul le français est à enseigner (langue nationale). Le créole est un patoi et plus familial.</p> <p>CR</p>	<p>Il n'y a pas beaucoup de place du créole réunionnais car les écoles font partie d'un établissement français donc on doit apprendre le français et non le créole mais dans certaines écoles on a des options ou matière qui permettent d'apprendre le créole réunionnais et c'est intéressant.</p> <p>FR</p>	<p>Les langues étrangères sont parlé à la Réunion et le créole notamment est beaucoup parlé dans les cours de récré par les élèves, donc leur donner des cours sur la langue et la culture étrangère et notamment le créole les intéresserait et leur permettrait de parler avec plus d'aisance et de vocabulaire.</p> <p>Malgache/FR</p>

	<p>La langue créole devrait être plus présente car malgré que l'on soit français nous somme réunionnais avant tout et qu'il ne faut pas l'oublier. Par exemple : le créole un peu plus dans les écoles avec des acitivités qui montre la vraie culture de la Réunion.</p> <p>CR</p>	<p>Le créole n'est pas trop utilisé dans les écoles. Le créole commence évolué dans les écoles car maintenant il y a des cours de créole (option créole au lycée).</p> <p>CR</p>	<p>Le français et l'anglais sont importants donc l'apprendre à l'école est nécessaire pour leur vie plus tard.</p> <p>FR</p>
	<p>C'est pas parce qu'on n'est dans des écoles qu'il faut absolument parler français, je trouve que le créole est assez sur la touche.</p> <p>CR</p>	<p>Le créole Réunionnais est la langue régional elle devrait être enseigné en LVC à l'école afin que les habitants de la Réunion la parle ou parle mieux car c'est leur lieu de vie. Cela servirait par exemple aux enfants étrangers de mieux et plus vite s'adapter.</p> <p>Malgache/FR</p>	<p>C'est bien d'apprendre des langues étrangères pour la culture mais je trouve que le créole ne devrait pas l'être car ce n'est pas la langue nationale.</p> <p>CR</p>
	<p>Je pense qu'il faudrait autoriser le créole un peu plus partout sur la Réunion car je pense que Mayotte eux il parle leur langue maternelle partout donc pourquoi pas nous aussi.</p> <p>CR</p>	<p>Les élèves ont déjà assez de mal à apprendre le français donc ce serait trop de leur apprendre le créole. La plupart des réunionnais connaissent déjà le créole sans forcément savoir l'écrire</p> <p>FR</p>	<p>C'est super car on apprend plusieurs chose, culture, style de vie. On apprend beaucoup aussi sur leur façon de parler. Et ce n'est pas pareil que le créole. C'est bien.</p> <p>CR</p>
	<p>Pour pouvoir apprendre à l'enfant</p>	<p>Je trouve que c'est une bonne idée car</p>	<p>Sa peut-être un point positif pour</p>

	<p>de plus connaître sa culture maternelles.</p> <p>CR</p>	<p>ça va nous permettre d'apprendre plus notre culture.</p>	<p>notre avenir d'apprendre des langues étrangère à la Réunion et pour les cultures des gens.</p> <p>CR</p>
	<p>Je ne suis pas pour le fait d'intégrer la langue maternelle à l'école, tel que le créole. Je donne comme exemple ma propre expérience personnelle. Depuis que j'habite à la Réunion mon français écrit et parlé ce sont appauvris suite à l'influence du créole.</p> <p>Malgache/ FR</p>	<p>C'est très bien. Ça nous permet de ne pas oublier d'où l'on sort.</p> <p>Exemple : quand quelques professeur nous parle en créole.</p> <p>CR</p>	<p>Sa peut nous apporter de la culture car si un jour on va dans un pays où l'anglais est utilisé on pourra s'ensortir et pareillement par l'espagnol et l'allemand etc.. Et si on utilise le créole sa pourra aider les autre personne venant dans d'autre pays ils pourrons savoir la culture de la réunion.</p> <p>CR</p>
	<p>Les élèves peuvent le parler entre eux. Mais pas avec les professeurs et dans les bureaux. Par exemple à la récréation ils peuvent parler le créole mais pas en cours quand ils répondent à une question du professeur.</p> <p>CR</p>	<p>C'est trop mis sur le côter, on devrait plus mettre le créole en avant dans les établissement scolaire.</p> <p>CR</p>	<p>Sa nous apprend de nouvelle chose, sa peu aussi nous aider pour un métier future et mettre le créole en cours de langue étrangère peu attire certaine personne qui veulent apprendre la langue.</p> <p>CR</p>
	<p>Je pense qu'il serait intéressant d'enseigner l'anglais et la langue maternelle dès le plus jeune âge car enfant c'est le moment où l'on apprend le plus vite,</p>	<p>Il faudrait plus l'utiliser car certaine personne comprennent plus le créole que le français car le français a des mots assez complexe, plusieurs mot qui</p>	<p>Les langues étrangères à la Réunion peuvent aider les jeunes davantage s' ils décident de voyager dans des pays étrangers plus tard. Avoir plus de culture</p>

	<p>ce qui aiderai la population à devenir bilingue avec moins de difficulté.</p> <p>FR</p>	<p>s'entende de la même manière mais pas avec la même signification alors que le créole non.</p> <p>CR</p>	<p>et d'informations sur le pays.</p> <p>CR</p>
	<p>La langue créole est très important pour apprendre aux enfants leurs racines, les traditions et la culture.</p> <p>CR</p>	<p>Bein sa lui permet aussi d'apprendre d'autres langues et cultures que le créole réunionnais pour la suite de ses études.</p> <p>CR</p>	<p>Je pense que les langues étrangères sont mal enseignés à la Réunion surtout dans les lycées. Il y a un manque d'apprentissage des prononciations, des phonétiques pour l'anglais et pas assez de vidéo pour apprendre la langue. La place du créole en cours de langue étrangère, je ne pense pas que ce soit nécessaire d'enseigner le créole. Cela est plus une langue parlé.</p> <p>Malgache/FR</p>
	<p>Important de ne pas perdre notre langue maternelle.</p> <p>CR</p>	<p>Depuis tout petit on appris le créole avec nos parents et grands-parents donc on va pas uniquement parler français. Le créole est plus compréhensible que le français et plus employé par tous le monde sur la Réunion.</p> <p>CR</p>	<p>L'anglais devrait être instaurer depuis la petite section de façon ludique et quotidiennement. Selon mon avis le créole est une langue plus orale. Chaque personne a sa façon d'écrire un mot en créole, on ne devrait pas imposer une règle à cela. C'est pourquoi la langue créole ne devrait pas être une matière à proprement parler. Mais par contre l'histoire culturelle de</p>

			<p>la Réunion devrait être enseignée au même titre que celui de la France. Le créole comme langue étrangère pourrait être intéressant pour les personnes qui vont venir travailler dans les îles pour ne pas se retrouver perdu.</p> <p>CR</p>
	<p>Domage de ne pas parler notre langue sur notre île. Exemple : je ne connais pas notre langue.</p> <p>CR</p>	<p>Sa permet de transmettre la culture réunionnais.</p> <p>CR</p>	<p>L'enseignement des langues étrangères est compliqué à la Réunion car ils n'en voient pas tous l'utilité du fait qu'un réunionnais aimerait rester à la Réunion dans la majorité des cas. Mais une langue étrangère ne s'apprend pas qu'à l'école mais c'est un travail qui se doit de se faire chez soi par exemple quelque chose au quotidien.</p> <p>FR</p>
	<p>Comment le savoir à cet âge là!</p> <p>CR</p>	<p>Je ne pense pas que le créole à l'école puisse être bénéfique il faudrait que la langue soit reconnue France.</p> <p>CR</p>	<p>C'est important aussi pour apprendre d'autre langue et d'autre culture.</p> <p>CR</p>
	<p>Très important pour la culture et garder nos racines.</p> <p>CR</p>	<p>Je ne suis pas favorable à l'insertion du créole réunionnais à l'école. Comme exemple ma propre expérience, Depuis que j'habite à la Réunion mon français écrit et</p>	<p>C'est important ca nous permet de communiquer avec des étrangers.</p> <p>CR</p>

		<p>parlé ce sont appauvris suite à l'influence du créole.</p> <p>Malgache/FR</p>	
	<p>Les langues maternelles doivent être pratiquées même à l'école pour moi.</p> <p>CR</p>	<p>Le créole réunionnais ne doit pas être utiliser dans les cours avec les professeurs. On ne devrait que l'utiliser pour se parler entre nous, entre élèves.</p> <p>CR</p>	<p>Je pense que les langues étrangères devraient être facultative. Le créole n'est pas une langue étrangère mais notre langue natale. Pour les personnes habitent sur la réunion depuis les année 2000 ils ne comprend pas bien le français.</p> <p>CR</p>
	<p>Apprendre l'anglais dans les classes maternelles pour plus de facilité dans les enseignements supérieurs.</p> <p>CR</p>	<p>Le créole est une culture à connaître lorsque l'on vit à la Réunion mais non une obligation. Il s'apprend plus oralement en communiquant avec des personnes parlant couramment créole. FR</p>	<p>Je pense que c'est une bonne chose tout simplement pour les voyages. Ce qui est dommage c'est d'interdire complétement la langue créole qui est pour la plupart leur langue maternelle.</p> <p>CR</p>
	<p>Les langues maternelles doivent être enseignées à l'école pour la culture des enfants et pour qu'ils sachent parfaitement s'exprimer dans leur langue maternelle.</p> <p>FR</p>	<p>D'abord on a constaté que le créole nous réduit le niveaux du français. La majorité sont convertir le créole à la place du français.</p> <p>Comorienne</p>	<p>Les langues étrangères permettent de développer une culture ainsi qu'apprendre à parler la langue. C'est pour cela qu'elle est nécessaire. Le créole est comme toutes les autres langue et les cours permet d'approfondire nos connaissance ainsi que la culture de la langue.</p> <p>CR</p>

	<p>D'abord il doit l'éduquer comment il s'exprime devant ces familles. La majorité des enfants sont impolies, ils sont capables de faire ce qu'ils veulent. Il doit multiplier ses efforts pour réussir.</p> <p>Comorien</p>		<p>Je trouve que la façon d'enseigner l'anglais ou l'espagnol n'est pas adéquat car ce n'est pas en apprenant des verbes ou en écrivant quelque vocabulaire que les élèves parleront la langue. Il faut leur mettre dans le contexte, comme par exemple avoir des correspondants étranger et converser avec eux.</p> <p>CR</p>
			<p>Pas assez approfondie et régulier. Le créole est une langue comme une autre et peut donc avoir le mérite d'être pouvoir apprise. Les langues étrangères doivent être apprises depuis le plus jeune âge pour pouvoir être mémorisé.</p> <p>FR</p>
			<p>L'enseignement des langues devrait être amélioré.(en anglais/espagnol) Pour moi par exemple depuis la classe de 6ème j'apprend quasiment les même chose. On devrait parler en classe faire des cours en discutant de nous, des actualités en anglais. Pour moi le créole devrait être une</p>

			<p>langue comme le français. Parler couramment.</p> <p>CR</p>
			<p>Faire plus d'ateliers pour les langues étrangères dans les activités extra-scolaire. Le créole devrait être pratiqué dans les activités extra-scolaire (centre aéré etc).</p> <p>CR</p>
			<p>Le créole est enseigné sous forme d'option, ce qui est une bonne chose. Il est cependant compliqué d'enseigner cette langue au même titre qu'une langue étrangère car elle est parlée et écrites de différentes manières suivant les régions de l'île. Il y aura forcément des désaccords au niveau de la langue à proprement parlé. Cependant, il peut être intéressant de transmettre l'histoire et la culture réunionnaise ou d'avoir des intervenants parlant les différents créoles réunionnais. Pour les autres langues : trop d'échanges linguistiques/voyages.</p> <p>FR</p>
			<p>L'utilisation d'autres langues étrangères à la place du créole</p>

			est magnifique tel que l'anglais. Comorienne
--	--	--	--

Le corpus analysé pour les grilles de profil langagier se décompose de la façon suivante chez les étudiants de 3^{ème} année de licence, de BTS, de terminale et de première STMG :

L3S5 Etudiants	BASS BTS	Terminale	1STMG
1 Mauricien	1 Belge	1 Malgache	
4 Comoriens	21 Créolophones	6 créolophones	24 Réunionnais créolophones
1 Malgache	2 Mahorais	1 Malgache	
4 Français francophones	3 francophones	3 Francophones	
9 créolophones			
Effectif : 19	Effectif : 27	Effectif : 10	Effectif : 24

CONCLUSION

Tous les 24 élèves de première STMG (sciences et technologies) sans exception sont créolophones L1 et tous manifestent leur intérêt pour le créole et rapportent qu'à l'école ils ont vécu l'interdit langagier. Seulement 7/24 ont complété les questions ci-dessus, qui demandent un peu de réflexion et un peu de temps de rédaction.

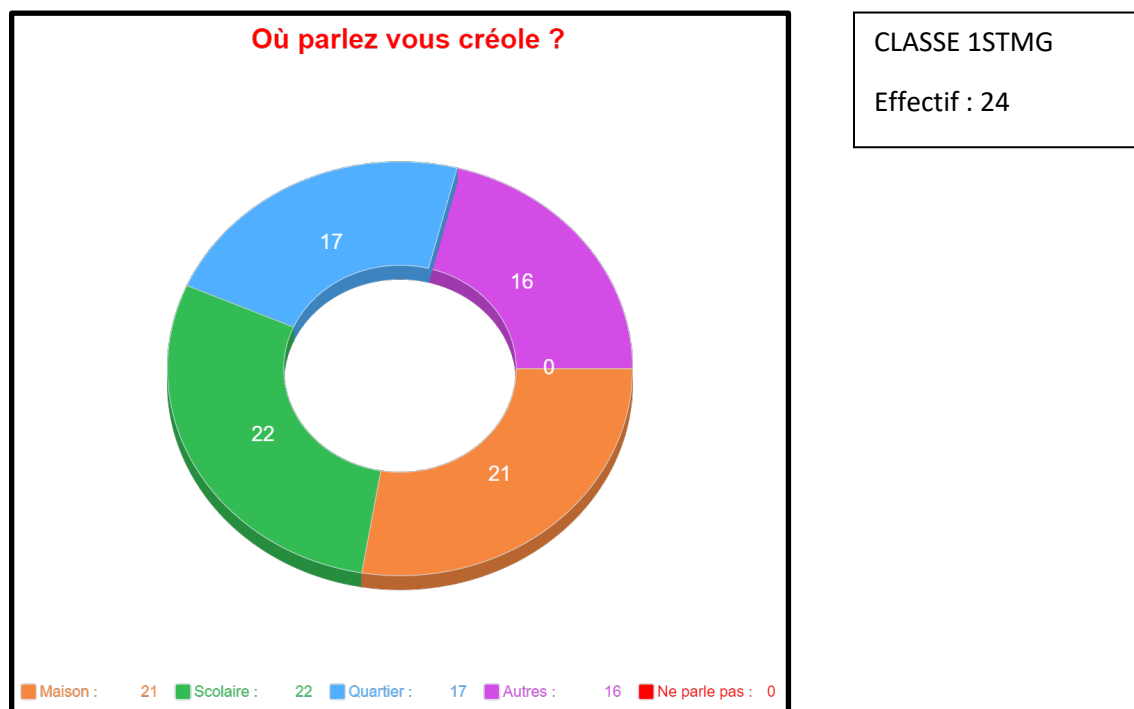
19 étudiants en L3 en sciences, dont 1 Mauricien, 4 comoriens et 1 Malgache ont des avis partagés sur la question du créole à l'école et dans les cours de langues étrangères. La Malgache parle du créole comme source d'appauvrissement par rapport à sa pratique diminuée du français depuis qu'elle est à La Réunion.

27 étudiants de BTS dont 1 Belge et 2 Mahorais ont des avis partagés. La majorité parle créole et l'idée la plus répandue est de voir le créole comme une source de patrimoine culturel à transmettre.

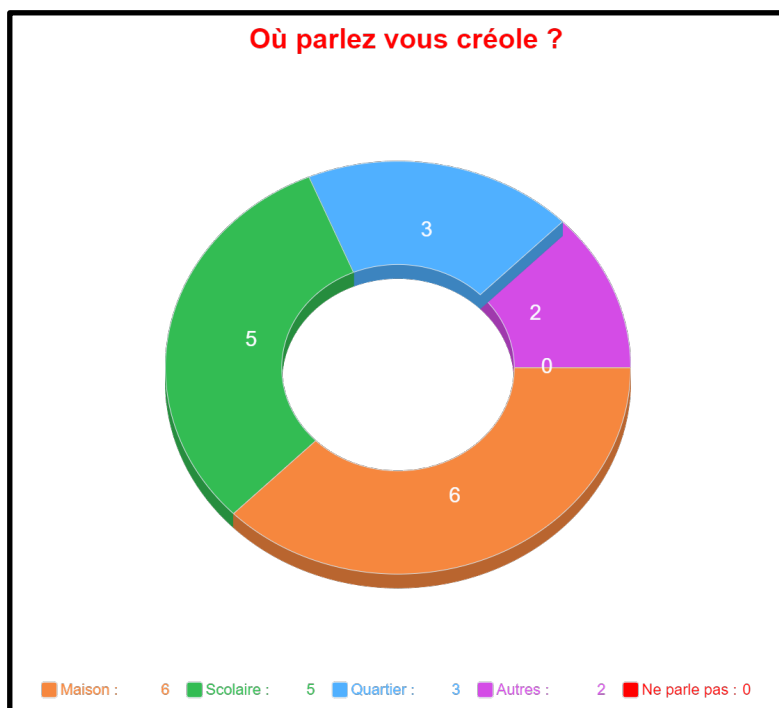
10 lycéens, avec des opinions très tranchées / « la langue maternelle a sa place en France mais pas à La Réunion. » ou « qu'il n'a pas à être enseigné à l'école » semblent évoquer leur propre expérience au Lycée.

Chaque lieu de scolarisation est pluriculturel et plurilingue à La Réunion. Cette riche mosaïque linguistique démontrée ici, exprime également des opinions divergentes sur la question du créole à l'école et de son éventuel intérêt au niveau des enseignements des langues étrangères. Les réponses retranscrites fidèlement démontrent également une maîtrise insuffisante voire fragile au niveau du français au lycée ; quelques soucis d'expression au niveau des étudiants, chez les Comoriens et les Mahorais à la faculté ou en section de technicien supérieur.

SCHÉMAS DU PROFIL LANGAGIER DES APPRENANTS DU LYCÉE



Graphique 4 circulaire du profil langagier des premières technologiques

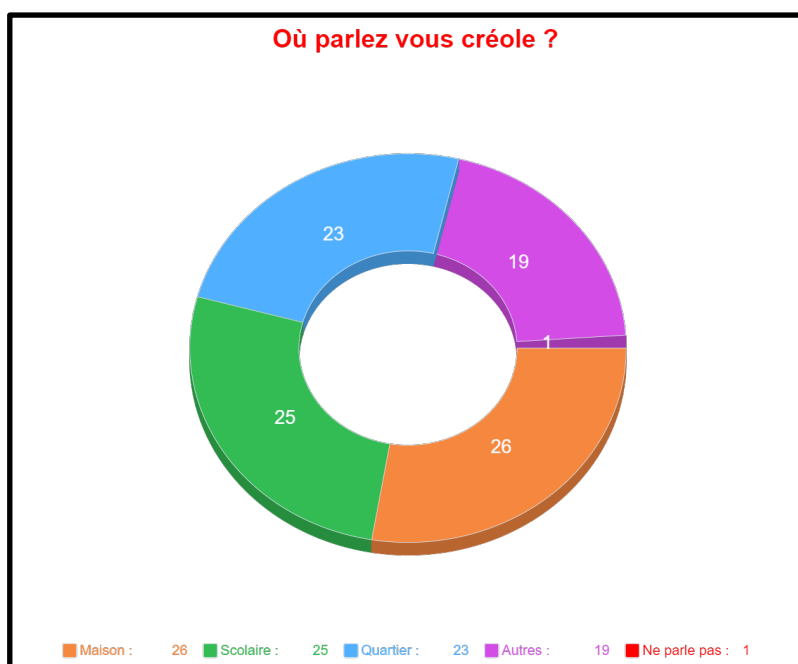


CLASSE Terminales

Effectif : 10

Graphique 5 circulaire du profil langagier des terminales générales

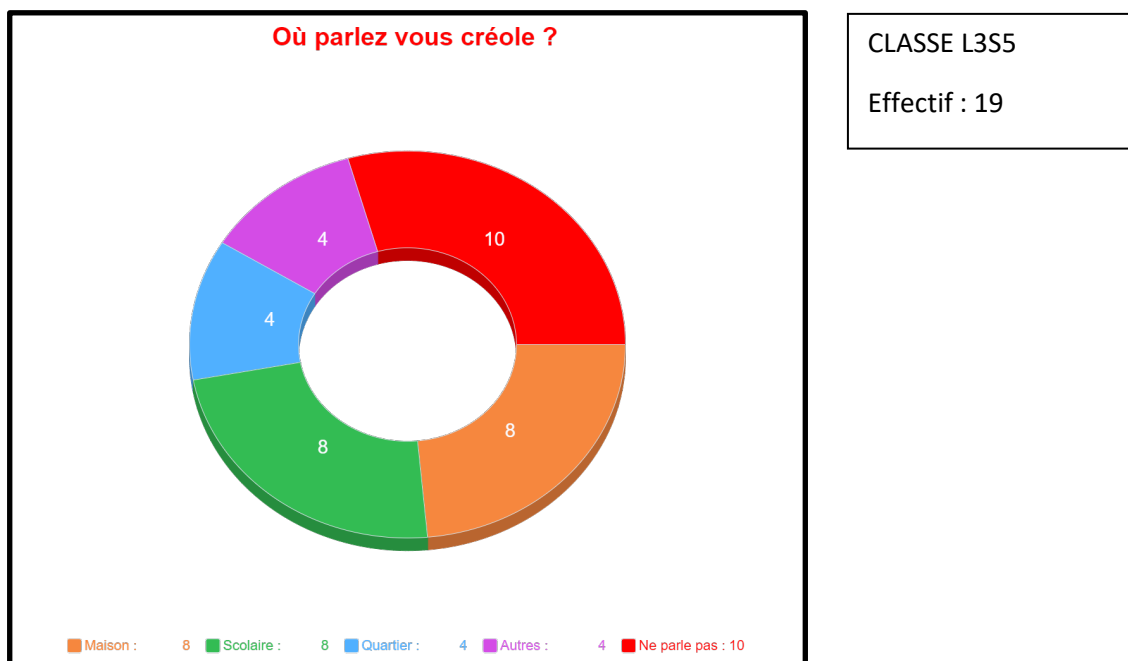
SCHÉMAS DU PROFIL LANGAGIER DES ÉTUDIANTS DE BTS ET DE LICENCE 3ÈME ANNÉE (L3)



CLASSE BTS

Effectif : 27

Graphique 6 circulaire du profil langagier des BTS



Graphique 7 circulaire du profil langagier des étudiants de 3^{ème} année de Licence

BILAN DES ENQUÊTES DE BIOGRAPHICITÉ DES LYCÉENS ET DES ÉTUDIANTS

Les lycéens et les étudiants de BTS démontrent un profil différent de ceux du collège REP+ P.G qu'on a pu observer. Ces apprenants sont en effet des bilingues (créole/français) dans le sens où tous sont capables de s'exprimer et de comprendre en français, et à chacun son degré de maîtrise de la langue française, et par conséquent son degré de variation de la langue française avec plus ou moins des mélanges constatés. Il n'y a pas un relevé précis des particularités phonétiques, phonologiques, syntaxiques ou lexicales des apprenants réunionnais au lycée dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 ou L3. Quoiqu'il en soit, elles manifestent le contact des langues constant (français-créole) d'où les interférences classiques, mais spécifiques dans la mesure où le créole n'est pas appréhendé comme véritable langue par tous, et que la norme académique scolaire « pèse » sur le naturel des expressions. Des alternances codiques et des mélanges interlectaux initiaux en français/créole, naissent de nouvelles formes mélangées dans la langue cible anglaise, avec plus de contrôle à l'écrit et plus de spontanéité à l'oral.

Toutefois il n'est pas facile de mettre en lumière les acquisitions linguistiques en anglais dans ce contexte particulier, et les contacts (français/créole), les manifestations interlinguistiques classiques d'un côté et les éventuels mélanges particuliers de l'autre (L1/L2 + L3), et la conformité avec le curriculum, sa progression. « Si l'on voit bien le lien entre le

parcours éducationnel de l'apprenant et sa biographie langagière comme le souhaite le conseil de l'Europe, l'articulation de la structuration des contenus à enseigner en termes de leur apprenabilité demeure un chantier encore inachevé », (Véronique, 2005 :380).

In fine, est adaptée l'approche pédagogique de la variation dans une didactique du plurilinguisme. Pour aller plus loin et pour être plus précise, nous pouvons dire que la pratique mise en œuvre dans le second degré devrait faire appel à la « compétence plurielle » des élèves, c'est-à-dire dans le sens où Candellier et Castellotti l'entendent, « il ne s'agit pas de prendre en compte l'addition de capacités dans les langues séparées, mais bien une compétence plurielle intégrée » (Castellotti et Candellier, 2013 :181). Il est reconnu la pluralité des langues des apprenants, aussi une approche plurielle éducative s'impose, distincte de celle de La Métropole. Et au besoin, selon les profils des élèves, ne pas hésiter à faire un détour vers « des activités pédagogiques portant sur de nombreuses langues simultanément, y compris des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner » (Candellier, 2005 :418). Nous entendons par là, ne pas hésiter à prendre en compte le shimaoré, le malgache ou le gujarati etc. si la situation de communication de la classe en a besoin. Ce qui voudrait dire former grandement les enseignants sur cette diversité culturelle et linguistique. Pourquoi ne pas faire assister les enseignants par des assistants pédagogiques (étudiants) mahorais, malgaches etc. dans des groupes de besoins linguistiques pour mieux travailler en classe entière dans l'optique d'une compétence plurilingue ?

D'autres modèles d'expérimentation sont suggérés ou en cours d'expérimentation : *Globalisation des langues* (prendre en compte toutes les langues en présence, et penser à une didactisation globalisante en lien avec l'ensemble des langues et des variétés), *valorisation des variétés linguistiques* (comme on l'a pu prôner ici) et des variétés *culturelles*, *différenciation* (des objectifs et des niveaux de maîtrise visés, des représentations), (Coste, 2005). C'est une véritable boîte de pandore le plurilinguisme à l'école aujourd'hui, souhaitons que l'enseignement des langues étrangères à La Réunion trouve sa voie dans les expérimentations en cours.

16-2-3 Profil de biographicité de quelques familles représentatives de la population réunionnaise

Protocole et déroulement des enquêtes : Les enquêtes auprès des familles ont été réalisées à distance. Nous avons contact  des familles de notre connaissance, de composition différente,

et de niveau social différent, par téléphone pour expliquer notre projet. En cas d'accord, la grille intitulée « *Enquête sociolinguistique* » (Reunion island – 2018), supra (paragraphe 17-2-2) a été envoyée par mail (souvent mail personnel, certains mails professionnels / employés communaux, agents etc.) et nous avons reçu la plupart des réponses par mail. Certains n'ont pu utiliser l'outil informatique pour répondre et nous avons dû leur transmettre sous format papier le document lorsqu'ils avaient des soucis d'impression.

BILAN DES ENQUÊTES DE BIOGRAPHICITÉ FAMILLE

Nous faisons ici le bilan des questions 86 à 88 de la grille « *Enquête sociolinguistique* » (Reunion island – 2018), sur la question du créole à l'école et sa place dans la société réunionnaise (cf. annexes quelques exemplaires), à partir d'une enquête réalisée auprès d'une dizaine de familles (au total 38 sujets) qui ont bien voulu rédiger leurs réponses et nous les ont transmises par mail, ou Messenger. Notons que tous ont un ordinateur ou un téléphone pour effectuer l'enquête. Nous n'avions pas eu beaucoup de retours, le questionnaire étant très long et bien qu'étant équipé de l'outil informatique, ils ne maîtrisent pas tous le PC. Bien souvent l'enfant scolarisé a accès mais les jeunes ne sont pas très enclins à ce type d'enquête fastidieuse et longue. Les familles sont représentatives de la population. Mais nous les avons sollicitées en raison des deux profils différents et leur langue maternelle pratiquée.

Nous retenons le niveau d'études comme un élément déterminant influant sur les réponses à ces questions majeures.

Nous vous réitérons fidèlement les réponses, y compris le français avec tout écart par rapport à la norme standard. Notons tout de même qu'avec l'outil informatique et la correction automatique, les écarts ne sont pas significatifs ; nous ne nous appuyons point sur la qualité de la langue. Nous n'avions pas répété les idées similaires ou identiques. Toute réponse identique, mot pour mot, a entraîné la suppression des profils concernés, sous peine de rendre caduque notre critère de sélection / niveau d'études. Pourtant il a été bien précisé la consigne de réaliser impérativement l'enquête seul et de ne pas partager ses réponses.

Tous les profils de ce groupe « familles réunionnaises » lisent très rarement ou jamais le créole, ne l'écrivent jamais et parlent tous le créole presque partout. Certains ont eu du mal à répondre à la question 88 et ne l'ont pas comprise. Nous notons tout de même un nombre important d'enfants des milieux socioculturels défavorisés également faire de plus en plus d'études (Bac+3 et +).

Cette enquête au sein des 10 familles, constitue un petit échantillon montrant la prédominance du créole dans pratiquement toutes les situations de communication ; le nombre important d'enfants devenus étudiants n'est pas du tout un facteur de changement de L1 en faveur du français ; sans doute davantage de mélanges, comme nous le constatons dans les productions écrites élèves des lycéens.

CONCLUSION

Plus les enfants de milieux où la L1 est le créole, étudient, plus les milieux s'ouvrent, et plus la question du créole n'est pas un frein, et ces personnes ne rejettent pas le créole, mais souhaiteraient l'intégrer aux enseignements ... lui accorder une véritable place à l'école.

Et plus les enfants de milieux où la L1 est le français, étudient, plus leurs milieux s'ouvrent également, mais beaucoup rejettent le créole à l'école, persuadés qu'il s'agit là d'une source de retard scolaire, d'un frein aux apprentissages scolaires et à la réussite sociale. Certains de niveau Bac + 3 ou 4 reconnaissent cependant l'intérêt culturel du créole, rares sont ceux qui y voient un moyen d'aider les créolophones à l'école.

Les opinions divergent dans les deux groupes de locuteurs.

GROUPE A famille / L1 : LE CREOLE (Les réponses ont été reportées fidèlement, avec les erreurs de syntaxe ou autres. Nous précisons les rôles au sein des familles, parents ou enfants)

Tableau 11 d'extraits de réponses à la grille de profil langagier des familles avec L1 le créole

Niveaux d'études	86- Quelle est votre opinion sur la place de la ou des langues maternelles à l'école en France métropolitaine et/ou à La Réunion? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de

			langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue
CAP/B EP (Parent)	la langue maternelle doit avoir sa place c'est donner un peu plus de confiance à l'enfant	l'enfant réunionnais doit pouvoir s'exprimer librement en créole c'est lui mettre plus en confiance et le priver ç'est lui empêcher la liberté de s'exprimer donc de .....trouver sa place	Le créole est déjà parlé partout ici pour moi ce n'est pas une langue étrangère
CAP/B EP (Parent)	Garder notre langue maternelle à l'école pour notre identité réunionnaise. A la base la langue maternelle fait partie de soi, elle ne doit pas être ignoré dès son entrée dans le système scolaire.	Pareillement	L'enseigne- ment des langues étrangères est un gros plus sur le plan touristique. Cela permet d'enrichir le savoir, la culture, la curiosité, et pour plus tard au niveau professionnel,

			les langues ne seront pas une barrière, un handicap pour acquérir un emploi.
CAP/B EP (Parent)	Une langue maternelle compte beaucoup pour un individu, c'est son identité.	Ca fait partie de la culture. Et il y a des marmailles qui causent que créole, m'école doit les aider.	
CAP/B EP (Parent)	On doit parler notre langue maternelle à l'école	On doit le parler à l'école	L'enseignement des langues étrangères n'est pas utile...
BAC Général (Enfant)	Favorable, connaître son histoire, sa culture, c'est un plus pour avancer.	idem que précédemment.	✓ Langues étrangères OK
	Il faut garder notre langue maternelle, c'est important.	Le créole réunionnais est comme toutes les autres langues, il a sa place	Je ne vois pas le rapport. il faut des voyages pour pratiquer plus les langues étrangères.
LICEN CE (Parent)	Je pense qu'il est important de tenir compte des langues maternelles.	Le créole réunionnais doit être pris en compte à l'école pour	Le créole n'est pas utilisé pour

		<p>les enfants qui parlent uniquement créole à la maison. Il est aussi important pour un enfant de se rendre compte que sa langue et sa culture soit prise en compte.</p>	<p>apprendre les langues étrangères. Il peut aider à mieux comprendre certains points de la langue étrangère.</p>
<p>LICEN CE (Enfant)</p>	<p>La langue maternelle est d'une certaine manière la première langue que nous entendons dès notre enfant il est donc important de la conserver</p>	<p>Le créole réunionnais mérite comme toutes les autres langues d'avoir sa place</p>	<p>Le créole n'est pas pris en compte dans l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement des langues étrangères à la Réunion se limite uniquement à l'apprentissage en classe. Je pense que l'essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère est la pratique « hors murs scolaires » (voyages, échanges)</p>

			orales et écrites...).
LICENCE (Enfant)	Place importante	PARLER CREOLE A L'ECOLE est utile pour dénouer certaines situations	Utilité enseignement langues étrangères pour favoriser la Mobilité et l'ouverture sur le Monde ; nécessité de ces langues pour les échanges économiques et culturels. Concernant la place du créole en cours de langues étrangères, je ne vois pas quel est son enjeu.
MASTER (Enfant)	A la Réunion pour certains enfants issue de famille réunionnaise, la compréhension globale de cet élève serait plus aisé s'il était enseigné dans sa langue maternelle, ceux qui débute l'enseignement avec déjà des difficultés de compréhension de la langue	Nous sommes tous séparé par des frontières, la maitrise de plusieurs langues, fait partie de ces outils qui permet de resté	A la Réunion le créole est parlé dans tous les rue son enseignement

	française se retrouve souvent marginalisé, dans ce cas utilisé le créole me semble nécessaire.....	connecter au monde, malgré notre insularité, je suis donc très favorable à plus d'enseignement de langues étrangères	n'est pas nécessaire. En revanche intégrer une partie de l'histoire des outremer français dans les manuelles d'histoire en France serait un bel avancé pour nous insulaire qui détenons aussi nos propres histoires
MAST ER (Enfant)	Dans les outre-mers il me semble que les professeurs métropolitains devraient apprendre le créole pour mieux comprendre l'environnement socio-culturel des élèves créoles. Il faut se demander ce qui est plus important à l'école : le contenu ou la forme? Si c'est le contenu alors il faut l'enseigner en créole si nécessaire, car beaucoup d'enfants ne parlent que le créole à la maison. Je pense aussi que l'on devrait mettre en place des ateliers bilingues de renforcement du français, adaptés aux élèves qui communiquent majoritairement dans une autre langue que le français. Enseigner le français à partir du créole, ou à partir du shi-mahorais par exemple. Trop d'élèves sont	Malheureusement dans mes souvenirs scolaires, le créole était un élément séparateur. Le groupe des élèves qui le parlent et ceux qui ne parlent que français. Le même schéma en classe, la majorité des profs sont métropolitains et ceux qui ne le sont pas bannissent l'usage du créole en classe. A mon époque en tout	L'enseigne- nt des langues étrangères à la Réunion comme en Métropole n'est pas efficace si on compare le niveau des autres pays européens. C'est pourtant une matière essentielles qui permet

	isolés en classe à cause d'un problème de langue, ce n'est pas normal.	cas, sans faire de grandes études sociologiques il était facile d'observer que dans les classes de haut niveau, classes "européennes", les élèves ne communiquaient entre eux presque uniquement en français alors que dans les classes SEGPA le créole prédominait.	aux Réunionnais de se projeter dans le monde et de ne pas limiter leurs ambitions professionnelles. Quand au créole je pense qu'il devrait être enseigné à dans les écoles et universités. La culture et l'Histoire créole également...
CPGE (Enfant)		Il faudrait l'enseigner	Il faudrait mettre plus d'accent sur l'anglais
CPGE (Enfant)	Je suis assez partagé sur la question. Mais je pense qu'apprendre le français via le créole serait une bonne chose à l'école.	Dans notre société réunionnaise actuelle le créole est mal perçu, si un élève parle créole à l'école automatiquement il sera corrigé, nous	Pas assez d'ouverture sur l'anglais, l'espagnol la maternelle et la

		devons prendre en compte les spécificités de la Réunion. Nous ne pouvons appliquer le modèle scolaire français tel quel	primaire.....
--	--	---	------------------------

GROUPE B famille / L1 / LE FRANÇAIS (Les réponses ont été reportées fidèlement, avec les erreurs de syntaxe ou autres. Nous précisons les rôles au sein des familles, parents ou enfants)

Tableau 12 d'extraits des réponses à la grille de profil langagier des familles avec L1 français

Niveau d'études	86- Quelle est votre opinion sur la place de la ou des langues maternelles à l'école en France métropolitaine et/ou à La Réunion? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue
CAP/BEP (Parent)	Sans opinion	Contre.	Un plus, pour les langues étrangères. Le créole n'est pas une langue étrangère, on la parle tous les jours.

CAP/BEP (Parent)	La langue maternelle c'est le français.	Les enfants auré des problèmes à l'école s'il y a le créole à l'école. Il faut qu'ils apprennent à bien parler français pour pouvoir travailler un jour.	Les langues étrangères c'est l'avenir.
CAP/BEP (Parent)	La langue maternelle créole ne doit pas être enseignée. Nous sommes français.	Idem	Le créole doit être interdit. On veut que nos enfants réussissent.
CAP/BEP (Parent)	Les langues maternelles on les parle en famille. Elles n'ont pas à être enseignées. Le français oui.	Le créole met en retard. On ne comprend pas tout à l'école en français. On ne parle pas créole à l'école.	Les langues étrangères, oui. Pas le créole !
CAP/BEP (Parent)	Le français est enseigné, c'est bien pour réussir.	C'est mauvais ; les enfants auront des difficultés, du retard.	A la Réunion, aujourd'hui l'école est bien. Les langues étrangère sont bien enseignés.
CAP/BEP (Parent)	Nous sommes français, notre langue est le français.	C'est chercher des problèmes. Il faut plus de français. Trop de créole dans al cours et même en classe	C'est une bonne chose. Les langues étrangères sont bien enseignées ici.

CAP/BEP (Parent)	Les patois n'ont pas à être enseignés.	Le créole n'est pas une langue. On ne sait pas le lire, ni écrire.	On doit interdire le créole en classe, comme ça les marmailles apprennent mieux le français
BAC (Enfant)	On nous dit que La Réunion c'est La France. Donc c'est le français.	Le créole n'est pas enseigné dans tous les établissements. Les profs disent qu'on ne doit pas parler créole au lycée, mais à la maison.	Sans opinion
BAC (Parent)	Personnellement je parle français ; je ne suis pas concernée.	Les écoles sont obligatoirement en français. Pas de place pour le créole.	On découvre différentes langues et différentes cultures, c'est très bien.
BAC (Enfant)	La langue française est enseignée. C'est ma langue maternelle.	Les élèves peuvent choisir. Mais nos parents refusent.	J'adore les langues étrangères et rêve de voyager. Des élèves parlent créole en classe.
BAC (Enfant)	Les langues maternelles, on les apprend à la maison, pas à l'école.	Le créole est un patois. Il n'a pas sa place dans l'école.	Nous n'avons pas assez de cours de langues étrangères.
BAC (Enfant)	Le créole est un patois, seul le français est la langue nationale.	Seulement le français est national, et peut être à l'école	C'est bien les langues étrangères. Le créole, non, ce n'est pas une langue nationale.
BAC (Enfant)	Je ne comprends pas.	A la maison on a toujours parlé le	Les cours d'anglais ne suffisent pas. Il faut plus d'heures.

	Ma langue maternelle c'est le français.	français. C'est mieux pour l'école.	
LICENCE (Enfant)	Nos parents exigent le français à la maison. Il n'est pas question du créole.	Le créole diminue le niveau de l'élève en français. C'est impoli.	Les langues étrangères sont supers à la place du créole.
LICENCE (Parent)	Les langues maternelles doivent être enseignées pour la culture des enfants, et pour qu'ils puissent la parler en Métropole. Mais pour le créole, à La Réunion, ce n'est pas nécessaire.	Le créole est une culture orale. On n'a pas besoin de l'enseigner à l'école.	Le créole s'écrit de différentes manières, il ne peut être enseigné. La priorité pour les langues étrangères. De plus on est loin de tout, on manque de pratique de l'anglais, l'allemand etc.
LICENCE (Enfant)	C'est important de ne pas perdre la langue maternelle.	C'est inutile. C'est le français la priorité.	Il faut plus d'heures et de pratique.
MASTER (Enfant)	C'est important pour la culture.	Connaître la culture créole est aussi intéressante.	Les langues étrangères sont importantes pour communiquer avec les autres.
MASTER (Enfant)	Toutes les langues maternelles n'ont pas à être enseignées. Le créole ça s'apprend tout seul.	Culturellement c'est un plus, mais ce n'est pas indispensable. Les langues étrangères oui.	Il faut enseigner les langues étrangères plus tôt et faire des échanges scolaires réguliers.
MASTER (Enfant)	Je ne sais pas. C'est trop complexe.	Pas de réponse	Je pense que c'est une bonne chose pour

			pouvoir voyager. On ne peut pas interdire complètement le créole qui est pour la plupart la langue maternelle.
MASTER (Enfant)	Les langues maternelles doivent être pratiquées.	Le créole est une langue comme le français	L'enseignement des langues étrangères est insuffisant. On ne parle pas suffisamment l'anglais ou l'espagnol. Le créole est une langue à part entière.
MASTER (Enfant)	Les langues maternelles différentes du français peuvent être des options à l'école.	Tout ce qui est de la culture mérite d'être à l'école en option	Les langues étrangères sont très importantes aujourd'hui avec de plus en plus d'échanges avec les réseaux sociaux, à distance etc. Il faut enseigner plus.
LICENCE 2 (Parent)	Les langues maternelles ont leur place en France, mais pas le créole réunionnais.	Le créole a sa place en classe pendant les interactions nécessaires pour certains élèves	Le créole ne peut pas avoir une place en cours de langues étrangères, il n'y a aucun programme pour ça.
LICENCE (Enfant)	Les langues maternelles peuvent être utiles pour les Mahorais à La Réunion.	Certains élèves ont besoin des explications en créole, car ils ne maîtrisent pas le français.	L'enseignement des langues étrangères est bien réalisé ; le créole entraînerait plus de soucis. Je ne vois pas en quoi cela pourrait

			aider l'élève. Bien au contraire
--	--	--	----------------------------------

CONCLUSION

Indépendamment de la CSP, le facteur clé influant sur la position identitaire est en lien avec la Langue première (L1) en usage chez le locuteur.

Ce qui ressort du premier groupe de familles avec le créole comme L1, l'identité est associée à la langue créole. Le second groupe de familles avec le français comme L1 reconnaissent que la langue et la culture créoles ont leur place en tant qu'option à l'école, mais l'idée d'être français et de garder seule la langue française à l'école prime, c'est une évidence en tant que français d'apprendre le français à l'école et non le créole.

16- 3 Quel est le profil dominant de nos apprenants réunionnais ?

Nous distinguons deux catégories de profils d'élèves : type 1 et type 2, expliqués supra. L'image du créolophone liée à cette infériorité sociale, ou encore liée à des capacités intellectuelles moindres est battue en brèche ici et consciemment par ces individus qui acquièrent plus d'assurance pour communiquer dans une langue très approximative. L'absence de maîtrise de la norme en langue anglaise, ne freine pas la prise de parole devant les autres camarades en classe, et ce, bien que les compétences écrites restent insuffisantes. Sur le plan des compétences, le sujet de type 2, fait fi de son insécurité fonctionnelle par rapport à son degré de maîtrise de la langue cible, pour affirmer son image valorisée, son estime de soi ; contrairement au sujet de type 1, qui reste prisonnier de la situation latente de « diglossie » (puisque'on a admis que le concept dur et pur de diglossie n'existe plus, mais une forme diglossique latente , avec le créole reconnu comme langue régionale depuis 2000 et toute la politique linguistique qui s'étale difficilement) dans une insécurité sociolinguistique. Si Molinié (2014) parlait d'amnésie chez les enseignants pluriculturels et plurilingues, au profit de la langue et de la culture française, l'apprenant réunionnais au lycée (classe de première en majorité) pratique également cette amnésie identitaire. Une amnésie identitaire qui participe à des compétences plus avancées en langue française et en langue anglaise. En effet, ceux qui rejettent la langue et la culture créoles pratiquent à outrance le français à leur domicile également, en plus de l'école et ne subissent pas les effets de la diglossie qui devient latente chez eux.

Conjointement avec M. J. Gremmo et H. Holec (1990 : 1, *La compréhension orale : un processus et un comportement*. Du site « epc.univ-lorraine.fr), nous reconnaissons que « les activités spécifiques [...] dans les programmes ou méthodes, n'exploitent que très marginalement les résultats des travaux menés au cours de ces 20 dernières années dans le domaine de la psycholinguistique du comportement verbal ». Nous convenons alors de dire que trente ans après leur remarque, ce constat persiste encore dans l'enseignement d'une langue étrangère dans un département français insulaire créolophone. Et nous partageons l'approche d'Esperet (1981), pour qui le contrôle des normes serait sous le joug de l'apprenant même ; ses compétences en langue étrangère dépendraient de la perception que le sujet a de lui-même.

La représentation défavorable de la situation sociolinguistique locale n'entrave pas la communication, le traitement efficace oral des tâches demandées en classe chez le sujet de type 2 déjà en confiance : ce genre de comportement serait à encourager en cours de langue étrangère. Nous précisons cependant, qui dit « efficace » ne veut pas dire « conforme aux normes académiques ». L'objectif étant de communiquer, d'échanger et d'interagir. La prise de confiance et la mise en confiance de l'apprenant active un processus positif dans les étapes de l'apprentissage. L'acceptation des productions variantes par le corps enseignant installe l'apprenant dans une situation davantage propice à l'évolution, aux progrès en langue(s).

« La langue maternelle comme condition favorable au fonctionnement et au développement cognitif » a été et est constamment reconnue à La Réunion dans divers travaux (Latchoumanin 1988, Georger 2011, Noel 2014, Tupin 2005 et 2010, Wharton 2013, etc). Au cours de nos investigations, nous avons eu affaire à des élèves de profil type 2, encore en nombre insuffisant, au sein des classes issues du modèle français (c'est-à-dire calquées sur le système scolaire francophone). Mais ajouté aux classes bilingues français-créole ou non de collège, mais de zone REP, le recours à la langue maternelle permet d'offrir une contribution favorable au fonctionnement et au développement cognitifs de l'apprenant. Le collège P. G., du sud de l'île, met en exergue des résultats probants en français et en anglais, selon l'équipe pédagogique interrogée, comparés à des groupes similaires d'apprenants (similitude : âges et niveau de classe identiques, et élèves issus d'une zone d'éducation prioritaire) mais non issus d'un système éducatif bilingue. Suivant le statut accordé au créole en classe, et la représentation de l'enseignant aux yeux de l'apprenant, un climat de confiance va s'installer ou non, des progrès notables en expression orale en langue étrangère seront à noter ou non. Ce climat de

confiance paraît primordial dans le fonctionnement du sujet et de ses progrès. A cela s'ajoute cette plus-value dans l'apprentissage que l'apprenant développe en s'accordant de l'assurance, une fois que ses performances sont confirmées dans d'autres disciplines à l'école.

Selon les grilles de profil langagier, plus le sujet a fait de longues études (Master et plus), plus il se sent autant français que créole. Et plus il reconnaît que le modèle du système scolaire français ne peut être appliqué tel qu'il est à La Réunion. Il ne s'avance pas pour autant à nous donner des exemples concrets de situations vécues ou des suggestions d'un modèle précis ou des remaniements souhaités. Car il se fonde dans le moule du système pédagogique français destiné aux francophones et le français ne lui est pas un frein dans le processus d'acquisition des savoirs.

Moins le sujet a fait d'études, plus la revendication de son identité créole est importante et moins il se sent français. Notons que ces révélations sont sous couvert d'anonymat. Ce type de sujet est plus frileux quant à se justifier ouvertement, quand on le leur demande, dans les collectes auprès des familles.

Ces différences d'opinion, de comportement, résultent d'un bilinguisme soustractif (deuxième cas cité – déduction faite), ou positif, voire d'un plurilinguisme (1^{er} cas cité) vécu par le sujet. En effet, le sujet qui a fait des études poussées, s'affirme aussi bien en créole qu'en français et se complaît dans cette double identité complémentaire qu'il assume ; contrairement au deuxième cas, qui subit une dualité d'identité bivalente. Le fait d'avoir réussi socialement signifie avoir surmonté avec succès cet habitus de la langue créole, avatar de frein à toute ascension sociale, communément ancré dans la pensée populaire. Celui qui a réussi, adopte une façon de penser tout à fait différente, et se positionne en tant qu'individu dans la société créole et française à la fois, et non pas comme des sous individus, ayant honte de s'affirmer. Cette insécurité linguistique longtemps associée aux victimes de la diglossie est encore latente chez certains individus en ce XXI^e siècle alors que ce concept n'est plus largement adopté par tous les linguistes quand il est question du paysage linguistique réunionnais. D'autres, les produits d'un système scolaire français rigide et fermé, uniforme, devenus aujourd'hui cadres sont « fiers de leur réussite », car ils se sont adaptés avec succès à un système qui n'a pas su répondre à leurs besoins spécifiques liés à leur langue spécifique parlée majoritairement par l'ensemble des apprenants, à l'école.

Nous notons 16 589 d'inscrits à l'université de La Réunion, dont 303 en CPGE, en 2019. Les Réunionnais atteignent de plus en plus un niveau d'études supérieures.

Mais nous ne pouvons nier que les différences sociales ont un lien direct sur la maîtrise des outils linguistiques. Les apprenants des CSP (catégories socioprofessionnelles) défavorisées, généralement issus de familles créolophones dominantes, qui ne font pas d'études, gardent un lexique français moins étendu, une syntaxe plus simple. Les enquêtes en compréhension orale (d'un support anglais) démontrent un français encore approximatif, non conforme aux attentes normées académiques chez les apprenants dont la L1 est le créole. Esperet (1981) pointe du doigt cette « sélection sociale interne à l'institution scolaire - les pratiques linguistiques socialement différenciées », qui finalement correspondent à notre situation scolaire réunionnaise. En effet, les lacunes que nous avons pu observer en classe, ou les contacts de langues, sont plus importants chez les élèves créolophones (L1). Selon Esperet, il s'agit là de pratiques linguistiques liées aux composantes sociales de la situation de communication. On se réfère « au groupe social d'appartenance des individus, au contexte social » pour rendre compte de leur langage.

Nous avons beau entendre dire que la diglossie n'existe plus telle qu'elle était dans les années 90 et bien avant, en fait elle s'est sclérosée, fossilisée, « à la surface vive et à fleur de peau » chez l'individu ou « au plus profond de l'être » ; le Réunionnais émet encore un jugement positif ou négatif sur le créole face aux valeurs sociétales et politico-linguistiques persistantes associées à sa langue maternelle. Ces différentes valeurs peuvent entraver ou au contraire favoriser l'activité intellectuelle en classe, et par conséquent la réussite sociale. Et l'école participe à cette sélection sociale.

17-Observations – Collecte

17-1 Corpus d'analyse des productions en anglais

Les corpus d'analyse concernent uniquement des établissements du second degré et se constituent de données qualitatives et quantitatives étalées dans le temps. Nous avons pu observer des cours d'anglais en classes de sixième, de premières, de terminales et en classes de BTS. Nous avons recueilli des données en productions en langue anglaise, dans les compétences écrites et rarement orales dans ces 3 niveaux de classes (premières, terminales, BTS), notamment en observatrice et également en tant qu'actrice, c'est-à-dire enseignante, et uniquement des productions en compétences écrites en classes de secondes.

Le relevé des productions en langue anglaise dans le cadre des enquêtes pour un exercice donné, n'est jamais précisé en amont aux élèves pour ne pas influencer leur production, lorsqu'il s'agit des élèves dont nous avons le suivi pédagogique.

Nous enrichissons ce corpus avec quelques témoignages d'adultes sur le rôle du créole dans leur vie professionnelle, afin de montrer le caractère vivace de la répartition diglossique des usages des deux langues.

17-2 Typologie des productions mélangées pour l'analyse

Dans le cadre d'un travail de recherches antérieures (Vingadessin, 1998 :77), nous avons analysé les productions en langue étrangère anglaise dans le cadre de l'interlangue.

Nous avons alors épousé la théorie de Selinker (1972 :215) selon laquelle il existe « une psychostructure latente qui se révèle lorsqu'un apprenant s'efforce d'exprimer un sens dans une langue seconde. » pour parler des productions en langue française en milieu créolophone. Les processus psycholinguistiques d'acquisition défendus par Selinker sont encore valides aujourd'hui, si nous approuvons l'idée pertinente des transferts, tel le transfert de langues, des techniques d'apprentissage d'un système linguistique, des stratégies d'apprentissage en langue seconde, de la surgénéralisation de la langue cible (à savoir la surgénéralisation des propriétés ou des règles de la langue officielle/le français ou/et ceux de la langue vernaculaire/ le créole.).

L'idée de transfert défendue à l'époque (Vingadessin, 1998 : 11-15 ; 83) est également pertinente aujourd'hui. « Les données cognitives qui servent de matrice pour l'acquisition d'une nouvelle compétence linguistique sont celles qui préexistent depuis l'acquisition de la L1 (créole) ; ainsi pour élaborer les structures, le lexique ... en L3 (anglais), l'apprenant utilise ses connaissances liées à sa langue maternelle. Il est donc tout à fait légitime que l'apprenant commence à produire, à édifier ses énoncés en L3 à partir du phénomène de transfert. » Notre nouveauté tient à l'introduction de « l'interlecte », nouveau concept pour expliquer « les énoncés mélangés ou approximatifs » (Georger, 2009 : 2), dans une situation de contacts de langues (créole+français), qu'on élargirait alors au contexte scolaire, dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

Dans cette perspective, nous transposons l'approche d'analyse défendue par Candau (2015), qui s'intéresse tout particulièrement au contact des langues entre l'anglais, le français et le créole aux Antilles, à La Réunion.

Georger (2011) quant à lui, fait allusion « aux énoncés qui ne relèveraient pas d'une norme du français et ni du créole », en termes d'interlecte. Il reprend l'idée de Prudent (1981), pour qui la diglossie sous-estime les formes de paroles mélangées, intermédiaires, et adopte un cadre épistémologique exclusivement interlectal.

Nous avançons l'idée que les formes mésolectales, ou intermédiaires, le propre de l'interlecte, n'auraient pas le mérite d'exister si la diglossie n'existait pas avec ses deux langues à statut et valeurs différents, qui incontestablement créent les mélanges, car une langue ne se réduit pas à un système homogène, et l'interaction, le propre de l'échange, ne permet pas non plus de sectoriser les langues. L'absence de frontières franches entre les langues en usage dans une société encouragent les mélanges dans cette zone où les lectes se mêlent et s'entremêlent pour donner naissance à « l'interlecte ».

Que ce soit diglossie (Fishman, 1967) ou continuum (Carrayol et Chaudensson, 1978), il ne s'agit là finalement que d'une perspective permettant d'englober le schéma de communication dans un macrosystème, et évoluant dans le temps, soit dans une dimension à sens unique linéaire ou soit dans un rapport de mélanges, de valeurs sociétales dans une dimension à bilinguisme variable (Hamers et Blanc, 1983) n'excluant pas pour autant la diglossie ou le plurilinguisme. (Cf. chapitre 7)

Pour rendre compte des productions mélangées en anglais scolaire, nous nous inscrivons dans un cadre d'alternances codiques (Alby, 2013), de mélanges et de contact de langues, et dans une perspective sociodidactique. Bien que notre fil conducteur ne soit pas l'approche contrastive, mais le contact des langues et leur impact en classe de langue étrangère, nous ne pouvons que recourir à l'approche structuraliste pratiquée par les enseignants pour évoquer certaines manifestations interlinguistiques classiques lors de l'apprentissage-enseignement de l'anglais en milieu scolaire, où la norme académique standard doit être visée.

Qui dit alternance codique ou code-switching : signifie alterner des éléments de deux codes dans une même conversation (Gumperz, 1972). Nous distinguons « l'alternance intraphrastique » entre autres, une alternance réalisée à l'intérieur d'une même phrase réalisée par des locuteurs dits « habiles, compétents » (Poplack, 1988).

Nous pouvons rencontrer des mélanges qui relèvent de l'emprunt, soit un changement de langue réalisé de façon consciente, et généralement d'ordre lexical (Hamers, 1997). D'autres mélanges relèvent de l'interférence. Nous parlons alors de calques, de faux amis, de mélanges inconscients, d'ordre phonologique ou morphosyntaxique ou lexical. Les mélanges étranges et incompréhensibles, non explicables, que nous pourrions rencontrer sont évoqués sous l'appellation de « the odd mixing » (Gardner, 1991) ; mais au vu des contacts constants entre créole/français dans une dynamique, nous optons pour « l'interlecte » de Prudent (1981).

Mais ces formes interlectales (entre créole –français) rentrent dans la classe pour être en contact avec la langue étrangère. Et ces mélanges interlinguistiques scolaires peuvent être en partie prédictibles comme pour tout apprentissage d'une langue étrangère mais le caractère fluide et sans norme standard du créole, mêlé au français produit sans cesse des mélanges renouvelés, et par conséquent des mélanges inattendus avec la rencontre de la langue anglaise. La pluralité des profils (créole, mahorais, malgache, mauricien, tamoul, gujarat, chinois, musulmans, italien ...) et leur attitude face à l'autre (langue, culture) en classe entraîne également une altérité insaisissable dans l'échange. (Robillard, 2015). Comment saisir cet « autre » dans le discours en classe ? Le temps d'une séance étant limitée, rien ne peut garantir que l'on puisse donner du sens ou du bon sens à des échanges autres. Et pourtant, le système scolaire exige de traquer tout ce qui nuit la norme standard, de jauger et de chiffrer les performances des élèves. Déjà, « le Réunionnais [...] s'exprime de plus en plus dans un parler mélangé » (Lebon-Eyquem, 2014 :50). S'il est difficile de saisir et fixer cette dynamique propre à la parole mixte du Réunionnais (l'interlecte), nous le réitérons, quel est alors l'intérêt d'en

parler ici pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais, qui plus est, dans un milieu clos bien défini, qu'est l'école ?

Déjà, le milieu clos est inclusif, et la biograhicité du public démontre une multiplicité d'origines ethniques, culturelles et linguistiques diverses. L'espace clos de l'école devient un milieu incontournable où foisonnent des échanges riches, et où se mêlent, se heurtent ou s'entremêlent des langues ou des formes mélangées de discours.

Il n'est pas certes, question de nommer chaque forme mélangée avec certitude, puisque le créole lui-même n'a pas une forme normée standard, ni une graphie unique (cf. chapitre 1-2), mais de mettre l'accent sur le caractère agrammatical ou incohérent des formes en anglais, afin de rentrer dans « les canons académiques normés de la langue anglaise (puisque telle est la politique éducative en langues étrangères, sanctionnée par un contrôle continu sur les deux ans de première et de terminale, en vue d'obtenir le baccalauréat), d'assurer des échanges intelligibles à l'écrit et à l'oral et une compréhension satisfaisante de supports écrits ou oraux

17-3 Méthodologie et déroulement des enquêtes

Nous adoptons la technique du sablier, (Blanchet, 2012 : 40). Nous partons de l'étude qualitative de nos investigations de terrain des classes de 6èmes et 5èmes bilingues (créole – français) et des classes non bilingues de secondes pour dégager des éléments pertinents et déterminants dans le cadre de la variation langagière de la langue étrangère anglaise en milieu scolaire créolophone réunionnais. Nous relevons « des cas typiques de situations clés [...] pour l'analyse de l'arrière-plan social et ethnographique » (J Gumperz, 1989 : 15, cité par Blanchet, 2012 : 40).

L'écart constaté entre la norme anglaise académique visée dans les institutions scolaires et la production locale, de terrain, offre « un double intérêt pour une étude qualitative en linguistique de terrain » (Blanchet : 65)

Tout commence par une enquête semi-directive « signalétique ». C'est-à-dire que nous élaborons une fiche de signalisation ou d'identité du locuteur observé (anonymat préservé). Ces caractéristiques ethno-sociolinguistiques permettent de donner du sens aux éléments relevés, d'établir des corrélations d'ordre sociolinguistique. En effet les informateurs précisent sur cette fiche, leur langue maternelle et expliquent les différentes situations où ils ont recours à la langue créole ou la langue française et leur fréquence. (Échantillons d'enquête en annexe + voir protocole + profil langagier chapitre 16).

Nos enquêtes s'inscrivent dans une méthodologie englobante de terrain, prenant sa source de « l'observation participante » pour les classes de terminale, de première, et de BTS première année ou seconde année. Nous recoupons les données recueillies sur le terrain de façon participative, avec les classes citées et d'autre part avec les données recueillies uniquement en tant qu'observatrice pour les classes de 6^{ème}, de 5^{ème} d'un collège REP++ et de 2^{nde} d'enseignement général (tests d'entrée mis en place par l'équipe pédagogique, en anglais).

L'observation participante s'alliant à la **participation observante**, apparaissent comme le vecteur visant à une représentativité sociolinguistique au sein de nos pratiques linguistiques diglossiques latentes réunionnaises (par extension inconscientes pour le sujet) et interlinguales (créole-français-anglais) ou interlectales en dehors des alternances codiques traditionnelles (français –créole). Un des gros avantages de cette démarche participante, c'est d'amener le public à s'exprimer de façon spontanée et non pas à construire leurs propos de façon conventionnelle pour l'enquêteur, sous le poids de la diglossie ou sous le joug de l'institution scolaire. Adopter cette démarche croisée des résultats issus d'enquêtes variées nous permet d'éviter l'analyse de réponses mûrement élaborées, dans le but d'effacer toute pratique d'une langue maternelle ou d'appartenance à une catégorie socio-professionnelle. Bien que le créole réunionnais soit officiellement une langue régionale, les comportements de certains locuteurs créolophones semblent demeurer diglossiques et la langue créole reste majoritairement perçue comme une expression avilissante, socialement indécente.

Indépendamment du fait de prendre parti pour cette diglossie latente déguisée (non plus conforme au modèle canonique de Ferguson) et de l'interlecte réunionnais proprement dit (Souprayen-Cavery 2010 et Lebon-Eyquem 2008, N°13⁶⁸), le manque d'objectivité dans cette étude ne peut nous être reproché. En effet, ce risque de subjectivité peut être aussitôt levé, bien que nous évoquions **notre activité professionnelle**. Blanchet (2012 : 48) affirme qu'il « bénéficie de fait d'une certaine distance géographique, temporelle et **intellectuelle** vis-à-vis des phénomènes ethno-sociolinguistiques » et qu'il peut « aller au-delà des réseaux militants ». Tout comme lui, étant enseignante depuis plus de 25 longues années dans différents types d'établissements, nous pouvons *dépasser le militantisme* et bénéficions également de cet « *équilibre entre une certaine implication* » de par la pratique bilingue de de la langue institutionnelle, le français et de notre langue maternelle, le créole réunionnais, qui est l'un des objets d'étude et « *une distance scientifique* », de par notre pratique professionnelle, qui est

⁶⁸ Cahiers de sociolinguistique, 2008/1 (n° 13), *Normes identitaires et urbanisation*

l'enseignement de la langue cible, l'anglais, qui est l'objet principal de notre étude. Notre profession devient la « garantie de garde-fous méthodologiques contre d'éventuels enfermements trop subjectifs » (Blanchet, 2012 : 49).

Nous sommes à même d'adopter une « démarche compréhensive, étant sujet à part entière de cette communauté créolophone – « la plupart des sociolinguistes travaillent sur des situations qu'ils vivent et la plupart des spécialistes des minorités linguistiques en sont issus ou y sont profondément intégrés », Blanchet (2012 : 48).

Par ailleurs, l'équilibre est bien de mettre en lumière les éventuelles pratiques enseignantes spécifiques aux classes réunionnaises au regard de la norme scolaire attendue en langue étrangère.

Nous dégageons donc ici les tendances communicationnelles et statuons sur les éléments significatifs. Gumperz (1989 : 76) affirmait bien que « les caractéristiques propres à des groupes sociaux ont un impact sur la structure « linguistique ». Les apprenants scolarisés sont tous issus de groupes sociaux, et arrivent à l'école avec un livre (profil) biographique dont les pages ne sont pas vierges. C'est à l'institution scolaire de veiller à remplir les pages dans une continuité » et non pas de rompre la lecture, au point de participer à la littératie.

Le caractère fonctionnel de la langue **avec des apprenants plurilingues**, devrait primer sur l'acceptation linguistique fondée uniquement sur les concepts abstraits se référant à la norme. L'aspect ethno sociolinguistique souvent écarté et revalorisé ici, montre que le cadre institutionnel devrait s'assouplir avec une politique éducative en faveur de la pluralité sociolinguistique, même pour apprendre une langue étrangère.

Nous observons dans un premier temps des collégiens dans un établissement réunionnais classé en réseau d'éducation prioritaire, Collège P. G., dans le sud de l'île, classes recevant un EFMC (enseignement du français en milieu créolophone), et des lycéens ou des étudiants d'un établissement Général et Technologique dans le Nord-Est de l'île. La grande question était de savoir si les variantes relevées perdurent tout au long de la scolarité, jusqu'au lycée. (Malheureusement nous n'avons pu mener à terme les observations en raison du départ d'une des enseignantes). Ou a-t-on affaire à des mélanges imprévisibles, non déterminables et non déterminantes ? Et quel est leur rôle sur l'apprentissage d'une langue étrangère tel l'anglais en milieu scolaire ?

Dans un premier temps, nous avons opté pour une investigation des profils linguistiques avec un questionnaire de 15 items remis à des collégiens, puis élargi à 88 items, remis à des lycéens de classe de premières et de terminales et à des étudiants de BTS, et de 3^{ème} année de licence à la faculté des sciences et technologies. Dans un second temps nous avons opté pour le relevé des productions non normées dans des copies d'élèves de seconde, pour leur test d'entrée (réalisé par l'équipe pédagogique en 2015 et en 2016) dans la compétence écrite/expression écrite. Dans un troisième temps nous avons soumis aux élèves de première, puis de terminale un travail de traduction, en thème (production finale en anglais), à partir de deux petits extraits de l'album « Tintin et les bijoux de la castafiore » en français ou en créole, en 2019/2020. Et enfin un exercice des compétences de compréhension orale d'un même support vidéo d'environ d'1'30 en langue anglaise, soumis aux premières et aux Terminales en 2020/2021 (compte rendu détaillé en langue française).

Les enquêtes de profil langagier ont été réalisées afin de croiser les productions écrites en anglais avec les profils linguistiques. Nous avons complété le lot avec une autre catégorie d'apprenants / étudiants en 3^{ème} année de licence scientifique, afin d'avoir un inventaire à certaines questions clés. Après lecture des grilles, nous avons en effet décidé d'effectuer le dépouillement des réponses 86 à 88, pour leur intérêt formateur sur des questions importantes en lien avec la langue créole, et l'enseignement. (Cf. chapitre 16)

17-4 Observations au Collège P. G.

Observation des collégiens de sixième et de cinquième en classe bilingue/ créole –anglais 2016

17-4-1 Caractéristiques générales sur l'établissement d'accueil et difficultés rencontrées

Situation en 2016 :

- l'établissement compte 839 élèves, dont 4 métropolitains, et 80 enseignants dont 33 métropolitains
- collège REP +, c'est-à-dire placé dans une zone d'éducation prioritaire
- ce collège dispose d'une Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), qui accueille donc des jeunes rencontrant des difficultés scolaires importantes, ne pouvant être résolues par un programme de soutien spécifique ; elle est composée de 15% de Mahorais.

- il dispose également d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), qui vise à accueillir des apprenants à besoins spécifiques, avec des troubles moteurs, auditifs, ou visuels et d'une section Sportive.
- 7 à 8 % d'élèves sont d'origine mahoraise en 6ème
- après la classe de 3^{ème} 30 à 50 % d'élèves sont orientés en seconde générale, dont 9 réorientés et tous les autres en Lycée Professionnel

(Chiffres fournis lors de la réunion, en 2016, par le responsable du projet en cours « langue créole à l'école » et enseignant d'EFMC, F. C.)

Classes observables : 6^{ème} PITAYA le mardi en semaine A de 14h30-15h30 (Mme L. E.)

5^{ème} Bec Rose le mardi de 14h30-15h30 en semaine B (Mme L.P.)

Sauf lors des tests, visites annulées.

Notre présence au sein de la classe a suscité beaucoup d'interrogations auxquelles nous avons répondu en créole. Les élèves se sont prêtés facilement à l'enquête et étaient contents d'être au cœur de nos attentions. Nos visites se sont déroulées un peu moins d'un an, à hauteur d'1h/tous les 15 jours avec la sixième et la cinquième. Deux pédagogies différentes se sont offertes à nous, selon le profil des apprenants et la personnalité de chacune. L'une beaucoup plus ludique avec la classe de sixième.

Nous choisissons de transcrire 2 séquences, 1 dans chacune des classes, 6^{ème} et 5^{ème} et faisons un compte rendu global des points importants pour l'ensemble des autres séances observées. Il nous semble, en effet, judicieux de les transcrire, puisqu'il s'agit de séances peu ordinaires dans le cadre de l'enseignement de l'anglais et que seule une transcription peut décrire le déroulement particulier des séances en ayant recours à un médium d'enseignement autre, à savoir le créole réunionnais. La transcription recoupe également avec le propos de notre recherche puisqu'il s'agit de montrer comment le créole est utilisé ici en cours de langue étrangère anglaise pour répondre au mieux aux besoins des apprenants. Nous avons donc choisi de montrer les deux séquences de façon explicite, les longs documents afférents sont mis en annexe, telle les versions intégrales de *Granmèr Kal* en créole et en français de Daniel Honoré (2002).

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES :

- il n'est pas toujours facile de concilier les horaires, et nos disponibilités, au vu de notre travail dans un lycée au Nord-Est et des heures à la faculté des sciences au Nord de l'île pour se rendre dans le sud. (Accès par une voie dangereuse en période de pluies, route du littoral et des embouteillages conséquents)

- les périodes de suivi d'élèves : réunion, conseils de classes + période du baccalauréat, épreuves blanches etc. (pour nous) ou du Brevet (pour le collège d'accueil) répercutent sur le planning des visites
- les observations en semaine A et B étaient la seule solution pour diversifier l'observation de niveaux de classe différents. Malheureusement assister à la continuité d'une séquence complète est techniquement impossible. Ce qui explique le choix des séances explicitées dans notre travail, où les enseignantes ont essayé de nous offrir exceptionnellement une séquence complète.
- le départ inattendu d'une des professeures a freiné nos visites sur le terrain.

17-4-2 Déroutement des séances en général

Le recours au créole est utilisé en cours d'anglais dans des situations précises, à savoir :

- pour régler un problème de discipline en classe chez nos deux enseignantes ou de comportement

Exemple : A partir d'une demande formulée par l'enseignante de la reprise orale du verbe « show », l'élève tourne en dérision sa demande et répond « A, la moin lé cho ! ⁶⁹»

- pour retenir l'attention des élèves, les réactiver / « Granmèr Kal va souk azot ! »⁷⁰
- pour expliciter les consignes non comprises en anglais
- pour vérifier la bonne compréhension des consignes données en anglais en demandant de reformuler en créole
- pour le langage usuel de la classe (Exemple : « Alum vantilatèr souplé ?⁷¹ »/ « Switch on the fans, please ») si l'anglais n'est pas compris
- pour expliquer un point de grammaire en s'appuyant sur le créole dans une approche contrastive
- pour faire remarquer aux élèves le caractère agrammatical, une forme non standard en anglais : « Can I board, please ? » / « Kosa i mank dann sa fraz ? ⁷²»
- pour inciter les élèves à la réflexion sur la langue étrangère ou à la prise de parole pour le questionnement en cas de besoin : « Si zot i kone pa in mo anglé, domann ! ⁷³»

⁶⁹ « Ah, là, je suis tout excité ! »

⁷⁰ « Grand-mère Kal va vous capturer ! »

⁷¹ « Allumez le ventilateur svp ! »

⁷² « Qu'est-ce qui manque dans sa phrase ? »

⁷³ « Si vous ne connaissez pas un mot en anglais, demandez-le ! »

Le créole et l'anglais s'articulent de façon naturelle en classe. Le français est plus rare. Toutes les interactions verbales entre les élèves se font exclusivement en créole. Notons que les élèves de 5^{ème} ont également un enseignement d'EFMC (Enseignement du créole en milieu créolophone). Il n'est plus question des contacts de langue, (créole /français) dans ces classes, et mais bien de la place de choix du créole dans la didactique de l'anglais dans un établissement scolaire bilingue, si nous pouvons le dire ainsi. (Mais le bilinguisme n'est pas équilibré du tout, et le créole devient le médium le plus utilisé pour transmettre les savoirs et savoir-faire).

Comment l'enseignante de langue étrangère intègre-t-elle le créole dans ses séances d'anglais ? Nous vous proposons le déroulement de deux séances d'anglais avec la cinquième pour la séquence « routine » et une séance « Granmèr Kal kélèr ilé ? ⁷⁴», plus culturelle avec une classe de sixième, et avec une approche plus ludique. Il sera alors montré les stratégies mises en œuvre par les enseignantes dans le cadre de l'inclusion du créole à des fins pédagogiques, en matière d'enseignement d'une langue vivante étrangère.

Nous réitérons le fait qu'il nous est difficile de vous décrire une séquence complète, car nous revoyons les mêmes élèves tous les 15 jours. Seules deux séquences complètes ont pu être observées en classe de cinquième et de sixième (Cf. infra). Les autres des séances restent disjointes, ayant lieu tous les 15 jours.

Le rythme est lent globalement pour l'ensemble des séquences chez nos apprenants des deux niveaux de classe. En termes de savoir et de savoir-faire, le niveau de cinquième correspondrait aux compétences d'une classe de sixième non classée en REP++, en cours d'année scolaire. L'accent est réellement mis sur les compétences langagières en lien direct avec la langue créole, parlée par tous les élèves. Le climat de confiance entre l'enseignante et les enseignés est développé et les opérations métalinguistiques sont progressivement mises en place. Ces enseignantes font preuve d'une grande patience et de lucidité pédagogique. Elles parviennent à inscrire ces élèves dans une véritable situation d'échanges en classe, même s'il s'agit de sixième ou de cinquième, aucune rupture entre le monde éducatif et le développement cognitif des apprenants, et leur monde familial. Nous constatons que ces élèves déplacés dans une classe non bilingue et non REP, seraient encore plus démunis, et seraient muets pendant l'année scolaire et se retrouveraient dans la classe supérieure sans même avoir développé de compétences langagières en langue étrangère.

⁷⁴ « Grand-mère Kal, quelle heure est-il ? »

Au niveau syntaxique, nous soulignons que l'approche privilégiée par nos deux enseignantes s'inscrit dans une démarche contrastive avec le créole réunionnais. Elles l'évoquent en termes de démarche simplifiée, adaptée et petit à petit complexifiée (ce qui rejoint l'avis des experts en matière de développement cognitif et d'acquisition du langage Bruner, 1987, Rondal, 1990).

Par exemple les modaux : Mme L. a recours à la langue créole orale pour fixer la prononciation de « me » [mɪ] en anglais / « Mi giny » en créole pour « Je peux ». Et elle poursuit sa séquence sur le modal « Can » dans une approche contrastive, en termes de différenciation, « Can » pour exprimer la permission (en français) s'explique par « permisyon » en créole et la capacité (en français) s'explique par « domann in servis » en créole.

Exemple: « Can you lift this table please? » = (Mi domann aou in servis) « Ou giny lè v la tabl la souplé? » ou encore « Can you switch on the fans, please? » / « Ou giny alum vantilatèr souplé? »

« Can I go to the toilets? » (Mi domann la permisyon) / « Mi giny alé toilet souplé ? / Mi giny alé kabiné souplé ? »

Pour l'expression de l'impératif en anglais, par exemple, il est plus facile de partir du créole, pour la première personne du singulier (le « tu ») et la deuxième personne du pluriel (le « vous »), le point commun entre les deux langues étant la base verbale. Ex : « Marmay, arkout ⁷⁵! » = « Guys, Listen ! », alors que le français affiche « Les enfants, écoutez ! » et se montre plus complexe avec les verbes pronominaux, comme dans l'occurrence « **Asseyez-vous !** »

Français	Anglais	Créole réunionnais
Ecoute !	Listen !	Arkout !
Ecoutez !	Listen !	Arkout (azot) !
Assieds-toi !	Sit down !	Asiz !
Asseyez-vous !	Sit down !	Asiz (azot) !

Le recours au lexique créole pourrait également faciliter le prétérit du verbe irrégulier « Take » en anglais, took (au prétérit) comme « touk » en créole.

⁷⁵ Autre variante en créole réunionnais « Ekout ! » = « Arkout ! »

Les adjectifs possessifs, « mon, ma, mes » en français correspondent à 1 seul adjectif possessif en anglais « My » ; or le créole = « mon » = mon, ma et « mon bann » pour « mes » etc.

17-4-3 Description d'une séquence avec la cinquième

OBJECTIFS DU PROGRAMME : la classe de cinquième concerne le cycle 4, qui comprend les classes de 5^{ème} + 4^{ème} + 3^{ème}. Il permet aux élèves de développer, d'approfondir leurs connaissances et compétences dans différents champs disciplinaires.

Langues vivantes :

- au cycle 4, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Compétences travaillées :

- écouter et comprendre
- parler en continu
- écrire
- réagir et dialoguer
- découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale

Au programme : dans le prolongement des orientations culturelles des cycles 2 et 3, quatre thèmes culturels sont convoqués et permettent aux élèves de se confronter à des genres et des situations de communication variés : langages, école et société, voyages et migrations, rencontres avec d'autres cultures.

EXEMPLE DE SÉQUENCE / ROUTINES 5^{ème}

<p>Exemple de séance 1 sur les habitudes, la routine</p>	<p>Objectifs linguistiques : Réinvestissement de l'heure (séance précédente) + le présent simple</p>
<p>Classe : 5^{ème} Bec Rose Date : 24 mai 2016 Effectifs : 18 Durée : 1 heure Objectifs : parler de ses habitudes – la routine</p>	

DEROULEMENT : Les classes sont à petit effectif, au vu des besoins de ce type d'établissement, REP++/ Réseau d'éducation prioritaire.

L'enseignante accueille les élèves qui se rangent 2 par 2, à l'entrée de la salle. Les élèves nous connaissent déjà. Ils sont contents et fiers qu'on vienne les voir travailler. Ils ne sont pas intimidés du tout ; je m'étais présentée en créole et les avais rassurés lors de la première rencontre. Et ils avaient complété la grille de leur biographicité réduite à 15 items.

Ils sont assez bruyants et agités par cette forte chaleur de l'après-midi.

Une bonne dizaine de minutes s'écoulent avant d'avoir toute leur attention. Pendant l'appel, un élève écrit la date au tableau en anglais et se fait aider par les autres en créole pour se corriger.

L'enseignante commence par un rappel de l'heure à l'oral, en anglais, et embraye sur la routine.

« What time is it? » demande t-elle

“three nine” répond un élève

“Is it good?”

“Ah non Madam, lé pa bon” dit Laïka

« Oté lé bon sa⁷⁶ ! Lé 3h moin Kar »

« In English please! What's wrong? »

⁷⁶ C'est bon ça !

Pas de reaction.

“Kosa lé pa bon?⁷⁷ Laika? »

« Three quater »

« Go to the board and write your answer Thank you! Is it correct?”

“Three quarter”

“Yes, but it’s not really good! Can you help Raissa, please? Who knows the answer?”

“Quarter to three”

« So what do you do every Tuesday at a quarter to three? / What are you doing right now?”

“English Madam”

“Good! So every Tuesday at a quarter to three, what do you do?”

“English!”

“And every morning at seven o’clock?”

“Sleep”

“Oté ou vyin pa lékol ?⁷⁸ »

« 7h mi dor moin⁷⁹ »

« So, what do you do every morning?” (Silence)

“What do you do in the morning before school?” (Silence) “Kan zot I lève le matin, kosa zot ifé ?⁸⁰»

« Je prends le petit déjeuner Madame » dit Killian/ « Mi manz ... je mange ! » dit Stella

« So, you have breakfast! Can you repeat, please?”

“...break fess” répondent les élèves

« And you Ivan ? What do you do every morning?” (Pas de réponse)

“Amoïn.... Amoïn Madame » (Julien lève la main) « Amoïn eat breakfast, milk »

« Amoïn mi biny ! aprè mi manz ! » dit Soulaimana

« Oté, toute la nuite ou dor, ou lé pa sal... »

« Okay...okay. So, I give you this document to help you...You’re going to tell me again what you do every morning, in English” (*Un document 1 iconographique est distribué, avec le lexique de la routine / matching*)

Le vocabulaire/matching est corrigé. Le lexique est répété

⁷⁷ Qu’est-ce qui ne va pas ? /n’est pas juste ?

⁷⁸ Hey, tu ne viens pas à l’école ?

⁷⁹ A 7h, je dors, moi.

⁸⁰ Quand vous vous levez le matin, qu’est-ce que vous faites ?

Et l'enseignante reprend la conversation en anglais.

« Soulamaina, check the words on your document. Now what do you do every morning, in English please!»

“Amoïn..have a sha...wer”

“Good! You have a shower!”

“Taking the bus, Mrs” intervient Syrielle

“I take the bus! Can you repeat, please...” asked the teacher

“I take the bus” l'élève répète.

Tout le nouveau lexique est passé en revue avec les productions des élèves à l'oral / « I have milk for breakfast » / « I eat bread with Nutella/ jam » etc.

“Here's a document about simple present. Qui veut lire ? »

« Amoïn, amoïn »

Compléter le tableau suivant :

VERBE à la 1 ^{ère} pers. sing.	Forme +	Forme -
TO GO		
TO LIKE		
TO DO		

L'élève lit à voix haute l'exercice avec les 3 verbes du tableau / « to go » [gɒ], « to like » et « to do » [dɒ]. La prononciation correcte est reprise par l'enseignante en comparant avec le créole.

Dans la salle, est accrochée une photo de Justin Bieber.

« Koman ou trouv alu ? »

« Lu lé bo ! » [bəʊ] (En créole, on a tendance à insister sur le « o » comme une diphtongue anglaise) « Can you repeat now, « go » [gəʊ]

« Ivan, next one, please »

« Do [dɒ]”

“Koman zot I trouv bonbon ’d mièl?”

“Lé tro dou sa madam”

“So, we say « to do »; Can you repeat everybody?” dit-elle en réécrivant au tableau “do”

“Do!!!!” disent-ils en chœur

« Compléter le tableau à la maison »



REMARQUES : la séance 1 a été succincte en contenu, mais c’est le rythme habituel, avec ces élèves ne pouvant répondre aux contraintes de l’institution scolaire française. Les élèves ont bien repris les prononciations erronées par similitude avec des sons créoles qui leur sont familiers. L’activité normative de l’enseignement (basé sur le français) est complètement bouleversée ; les résultats probants de ce type de classe avec ce type de public conduisent à s’interroger sur les dispositifs d’apprentissages normés ne tenant pas compte contrairement à ici, des particularités sociolinguistiques des apprenants.

Séance 2 : introduction de l’adverbe « then », de la conjonction « and » et de la préposition « at » + autres adverbes de fréquence

<p>Exemple de séance 2 / les habitudes, la routine</p>	<p>Objectifs : être capable de raconter une journée typique + les adverbes de fréquence</p>
<p>Classe : 5^{ème} Bec Rose Date : Mai 2016 Effectifs : 18 Durée : 1 heure Objectifs : parler de ses habitudes – la routine</p>	
<p>- Routine habituelle - Correction de l’exercice / Le présent simple</p> <p>« I go / I not go »</p>	

« Is it correct?»
 “No!!! I mank ⁸¹Don’t »
 « Can you repeat Laika? »
 « I don’t go »
 « Good! next one Aymeric »
 “Me like” / “Mi like!” (Ce qu’on entend « mi » en créole et non « me » en anglais)
 « I like , madame »
 « Who said that?»
 “Amin sa!⁸²”
 “Non, pa li sa! Lu lé manter »
 « I like / I don’t like »
 “The last one?”
 “I do / I do not” (entendre DO, comme la note de musique)
 “Bonbon d’ miel” rappelle l’enseignante
 « I do [dɔ] / I do not »
 “Okay, what do you do in the evening? At home?”
 “I eat!”
 “Oté ou ièm manzé ou? »
 « ça suffit! »
 « Out momon i done amin manzé?”
 “J’ai dit CA SUFFIT ! Ferm zot boush ! ⁸³»
 “Look at the pictures!”
 “ah...;have dinner!”
 “Yes! Make a complete sentence, please. “I”
 “I have dinner”
 “What time do you have dinner Julien?”
 “Lo⁸⁴ soir madam”
 “What time ?” en montrant sa montre
 « 7 èr »
 « 7 heures! »

⁸¹ Prononcer comme en français « I mank » : il manque

⁸² « C’est moi, ça ! »

⁸³ Taisez-vous !

⁸⁴ « le » (en français)

“Then?”

“You, Théo, what do you do, at 7.00?”

“I’m homework”

“Can you correct his sentence?”

“I don’t homework!”

“You don’t or you do?” demande l’enseignante

“Amoin, Madam, amoin! Mi koné ⁸⁵ ... I do homework!”

“Hum! Very good! Don’t forget to put up your hand. Can you repeat for your classmates, please?”

“I do homework!”

L’enseignante écrit au tableau les productions des élèves en laissant des trous : I have ... shower...I have dinner at 7.00. I do my homework ...

« After your homework, what do you do?”

“Nou dor/ nou regard télé ... »

« Have a look... » *elle montre le support iconographique*

« I go to bed”

“Very good! Great !”

L’enseignante complète au tableau les productions des élèves en laissant des trous et répète l’ensemble en marquant des pauses : I have ... shower...I have dinner at 7.00.

I ...my homework, ,... I go to bed.

Un élève interpelle et rajoute, en lisant le support :

« I brush my teeth »

L’enseignante rajoute au tableau: I have ... shower.... I have dinner at 7.00. I do my homework, ... I go to bed; I brush my teeth.

Personne ne réagit, puis une jeune fille : « C’est pas bon ! »

« Qu’est ce qui n’est pas bon, Noémie ? »

« Ah ! on brosse les dents avant dormir, Madame » dit Laika

« Ah madame i dor, aprè i bross son dan! »

Et tout le monde rigole, n’ayant pas saisi la manœuvre de l’enseignante.

« Yes ...Noémie? »

⁸⁵ « Moi, Madame, moi ! Je sais ! »

« I brush my teeth, après I go to bed”

Trace écrite finale: I have ... shower.... I have dinner at 7.00. I do my homework, .. I brush my teeth I go to bed.

“Qu’est ce qui manquait?”

“Do you say “I have shower”?”

“Kosa I mank, marmay?⁸⁶” Elle montre les espaces au tableau.

« a shower » dit une élève

Puis elle finit par compléter: I have *a* shower *and* I have dinner at 7.00.I do my homework, I brush my teeth *then* go to bed.

Or you can say: I have *a* shower; I have dinner at 7.00. *Then* I do my homework, I brush my teeth *and* I go to bed.

“Now listen to the dialogue! And you’ll tell me what the boys do...Please! Be quiet! ... Listen, please! »

Première écoute

« Can you give me their names?”

“Nadine!”

“Kel? Neil! »

« Hum hum ! Listen again twice. What are their names? No answers?”

“Ah Nelly!!”

“No! D’Nai and Nathan”

“What are they talking about?”

“Go bed? Homework?”

“Homework?” or “Housework?”

“Homework, madame”

“No! Housework” dit un autre élève

“Good! They talk about housework”

Elle ramène un document 2.

“Mi pe distribué?⁸⁷” dit un élève en se levant.

⁸⁶ Qu’est-ce qui manque ?

⁸⁷ Je peux distribuer ?

« Now, read the balloons carefully! R.E.A.D, please! Hush! Listen to the boys and put the jumbled words in the right order.»

“Kosa???”

“Quelqu’un lit la consigne svp à voix haute ! Okay ? C’est compris ! »

« Oui ! »

Ils réécoutent l’enregistrement deux fois et commencent à faire l’exercice.

La correction est un peu longue. Les formes du présent simple sont reprises et l’enseignante n’hésite pas à recourir au créole pour bien expliquer la consigne.

« Non pas « helping » ! agard⁸⁸ bien la bulle, ou pran just sat néna dedan pou fèr⁸⁹ la phrase ! kan ou fé inn zafèr toutan ou mèt pa –ing ! Kansa zot i mèt –ing ? Nou la déjà vu sa !!!⁹⁰ »

« Quand on fait tout de suite ? kan nou lapou fèr ? »

« Yes ! tout de suite ! Right now ! »

Homework : Un doc 3 est à faire à la maison. L’enseignante a juste le temps de lire

rapidement la consigne et de vérifier la bonne compréhension.

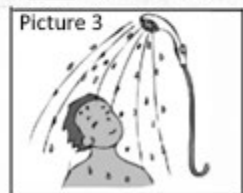
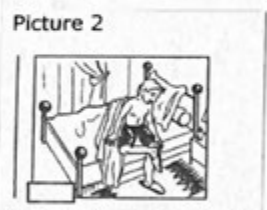
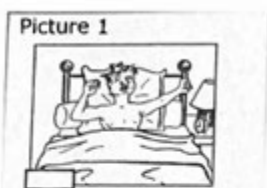


⁸⁸ « Regarde »

⁸⁹ « Tu prends juste ce qu’i y a dedans pour construire ta phrase »

⁹⁰ « Quand tu fais quelque chose tout le temps, tu ne mets pas –ing. Quand –est ce que vous le mettez ? On l’a déjà vu ! »

DOC1 : MATCHING



- Have a shower

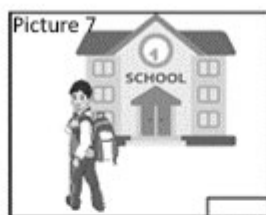
- Have breakfast

- Brush my teeth

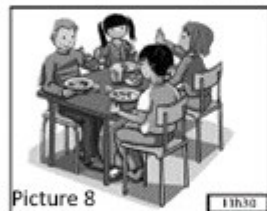
- Get dressed

- Wake up

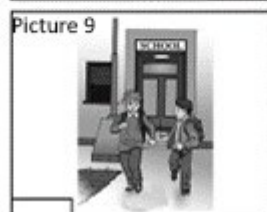
- Get up



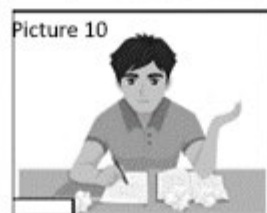
- Do homework



- Finish School



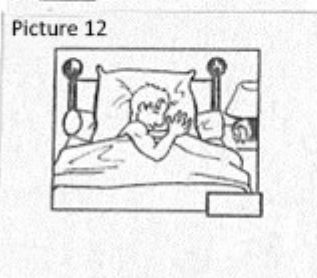
- Have dinner



- Go to school



- Sleep



- Have lunch

DOC 2

Voici quelques questions et réponses de l'interview entre D'Nai et Nathan dont les mots sont pêle-mêle. Remets les dans l'ordre de façon à reconstituer les phrases.

D'Nai 1

YOU DO HELP
THE WITH
SOMETIMES ? HOUSEWORK

Nathan 1

YEAH, I
DO.
OH SOMETIMES

_____ ? _____

2

DO YOU TAKE OUT ?
THE RUBBISH AND
RECYCLING... IT
WHAT ABOUT

2

I
ER... NO,
DON'T

_____ ? _____

3

USUALLY DO
YOU ? COOKING THE
HELP WITH

3

COOKING ! NEVER
NO, LIKE I
I DO, DON'T

_____ ? _____

DOC 3

Remets les mots dans l'ordre pour former des phrases correctes.

usually / the / I / table / set. → _____

help / always / with / housework / I / don't / the. → _____

you / carry / shopping / do / sometimes / the ? → _____ ?

Remarque de l'enseignante et constat : les élèves eux-mêmes sont amenés à expliquer aux autres avec leurs propres mots en créole, en classe. « Ça c'est bien. Parce que des fois, on a du mal à expliquer en créole, pour nous c'est évident en français... »

17-4-4 Description d'une séquence avec la sixième

CLASSE / 6^{ème}

OBJECTIFS / PROGRAMME : la classe de sixième concerne le cycle 3 de consolidation au collège. A savoir le trio : CM1+ CM2+6^{ème}

Langues vivantes (extraits issus du site education.gouv, données mises à jour en 2022)

Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières.

- Compétences travaillées : - écouter et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer, découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale

- Au programme : les thématiques ou les types de supports (théâtre, cinéma, poésie...) mentionnés en cycle 2 peuvent être repris en veillant à proposer une progression sur l'ensemble de la scolarité obligatoire et en évitant les redondances, l'objectif d'enrichissement linguistique restant lié aux autres enseignements dispensés.
- Au cycle 3, les connaissances culturelles sont réparties selon trois axes :
 - la personne et la vie quotidienne
 - des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée
 - l'imaginaire

SEQUENCE / GRANMER KAL

EXEMPLE DE SEQUENCE POUR LA SIXIEME : « Granmèr kal kéler ilé ? »
<p>Classe : 6^{ème} Pitaya</p> <p>Date : fin avril 2016 / début mai 2016</p> <p>Effectifs : 18</p> <p>Durée : 1 heure</p> <p>Objectifs : réinvestissement de la description physique + l'heure en anglais + les présents simples ou progressif.</p> <p>Objectifs culturels : contes et légendes de la Réunion (auteur : Daniël Honoré)</p>
<p>SEANCE 1 :</p> <p>La séance débute par des rôles assignés à chaque élève, selon un calendrier établi par l'enseignante en début d'année scolaire, sur une semaine. Un élève prend en charge la classe et fait l'appel, demande à ses camarades le temps qu'il fait etc. L'enseignante intervient en créole pour faire régner le calme.</p> <p>Un autre écrit la date au tableau.</p> <p>- Avant de commencer la séquence, il est demandé aux élèves : « <i>who knows Gran mèr Kal ?</i> »</p> <p>Echanges interactifs en classe. L'enseignante nous précise qu'ils en avaient parlé brièvement pour la période d'Halloween</p> <p>« <i>Inn/An sorcière !</i> » dit Nabila</p> <p>« <i>What's the English for « sorcière »?</i> »</p> <p>« <i>Adiab</i> » répond Hélila</p> <p>« <i>Amoïn, Madam!</i> » lance Sandiren</p>

« *Put up your hand, please! Yes! Sandiren,* »

« *A wish!*” (ce que l’on entend! [wi])

« *Can you write it on the board, please?* »

Sandiren écrit : W-I-C-H

“*Ah Madam, lé pa bon! Lé pa bon!*”

“*Kel! Ou lé jalou!*”

“*Hush! What’s wrong Léa ?* »

« *Il manque « T »* »

« *Good, go to the board, please and correct!*”

Léa écrit “WITCH”

« *Devil means « le diable »* » dit l’enseignante

L’enseignante projette alors des illustrations de différentes sorcières dans le monde, de type européen ou autres / un vaudou, la sorcière de Blanche Neige, la sorcière de Kirikou, Mme Desbassyns, Nanny Mc Phee etc.

Puis elle les encourage à imaginer Granmèr Kal –Une interaction vive, dynamique entre l’enseignante et les élèves s’ensuit. Qui choisit qui ? Ils décrivent Granmèr Kal : « néna gran dan ! »

« *Granmèr Kal has long teeth and a long nose* » sera écrit au tableau par l’enseignante à partir de l’ensemble des propositions des élèves.

Les deux illustrations retenues par les élèves :



Nanny Mc Phee



A witch / Devil

- Puis l'enseignante lit la version en créole de « Granmèr Kal » (Danièl Honoré, cf. infra, version créole + version française), les élèves réagissent : « Oté ifé pitié ! ⁹¹»

et il est demandé de nouveau aux élèves de choisir une des illustrations. Ils hésitent davantage, et disent : « Ah, lu lété pa méchante an fèt, Madam »

Nanny Mc Phee devient la sorcière gentille, la granmèr Kal, préférée.

« *Nanny Mac phee is Granmèr Kal!* »

⁹¹ « C'est triste ! »



Granmèr Kal

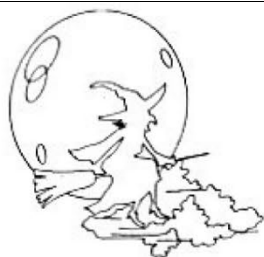
- Des exercices de « matching » mots créoles + équivalents anglais pour le lexique sont ensuite proposés. La correction suit, après le passage dans les rangs avec vérification du travail effectué par les élèves.

- Elle distribue ensuite une copie de la légende en créole

- Un exercice de compréhension de type « circle the right answer » / « granmèr Kal was a slave/ a master ») est ensuite demandé. + création d'un grimoire comme tâche finale



« Exercise 2 as homework, please! Terminez à la maison, l'exercice !!!! Ecrivez dans le cahier de texte svp avant de sortir ! »



GRANMER KAL

DOC 1

Match the words with the corresponding definitions :

Zésklav	* sad
don d'guérisèr	* baby
Vand	* child
Pti baba	* God
Prièr	* slave
Mor	* die (v)
Liberté	* six o'clock
Pti fis	* grand son
Zenfan	* Devil
Trap la frous	* mad
Bon dié	* laugh (v)
lo diab	* freedom
Fé sorcié	* catch (v)
Pèrd la tèt / fol	* healing gift / healing talent
Malérèz	* cry (v)
Rire	* prayer
Pléré	* practise witchcraft
Souk	* be frightened (v)
Si zèr	* sell (v)

Circle the right answer :

Granmèr Kal was (était) : A SLAVE / A MASTER

Zélinna is Granmèr Kal's : CHILD / GRAND SON

Tikala is Granmèr Kal's : CHILD / GRAND SON

Granmèr Kal has got : A DEVIL POWER / A HEALING TALENT

After Zélinna's death, Granmèr Kal prayed : GOD / DEVIL

After Tikala's death, Granmèr Kal was : MAD / HAPPY / FREE / SAD

SEANCE 2 : Grammèr Kal

- Rituel selon le calendrier pré établi (appel, date, le temps qu'il fait etc.)
- Rappel de la séance précédente: « *what did you do last time?* » et elle reprend « *any homework ? Any exercise for today, please?* »

“*Amoïn ifé lekzersis souplé*”⁹²

“*Can you start Taniala, please.... You can start!*”

La prononciation de “devil” sera reprise difficilement ; les élèves ont du mal à prononcer [vəl], on passera de devil [devɪl] à [devɔl] qui sera toléré. Les élèves proposaient « vol ». Nous précisons que depuis la rentrée, il est toujours demandé aux élèves de chercher un mot créole pour expliquer ou pour prononcer quelque chose de difficile en anglais. Bien entraînés, ils proposent automatiquement au bout de 8 mois déjà de scolarisation des similitudes ou des périphrases en créole pour expliquer aux autres dans la classe etc. tel un jeu entre eux.

La compréhension va se poursuivre avec un nouveau support textuel N°2 (voir infra), et les élèves enchaînent avec l'exercice 1, et ils s'amuse à imiter les sons de Grammèr Kal « Tout Tout » ou « Ka Ka » pour le rire.

Notons les soucis pour dire « Laugh », prononcé [lɔg] ; une similitude avec « Paf » sera proposée afin de prononcer [lɑ:f].

“*Stop laughing, please. We'll laugh when we see your drawing... Take your pencils and draw grammèr kal's face, hair, nails* “ Et elle montre en même temps, son visage, ses cheveux et ses ongles.

⁹² C'est moi qui fais l'exercice svp.

EX 1

People (les gens) are frightened of : THE DEVIL / GRANMER KAL

The noise when (quand) Granmèr Kal cries is : TOUOUT TOUOUT / KA KA

The noise when Granmèr Kal laughs is : TOUOUT TOUOUT / KA KA

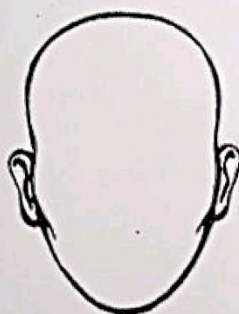
DOC 2

Draw Granmèr Kal and complete with the legend in English

Sak lété pli étonan, sé k firmézir èl té invok lo diab, firmézir, èl té i rosanb lo diab in pé plis : son sévé la mèt a pous rèd an zépine prine malgas ; son zié la pran la koulèr lo san é la mèt a briyé dan la nuit (...)

Kamèm son viè siko dan son bous la mèt a grandir.

EX 2



LEGEND

Red eyes

Long black
nails

One long tooth

(...) son zong la grandi é lé dovni tou noir.



-La séance récréative tombe donc à pic avec le coloriage tant aimé par les collégiens de 6^{ème} (exercice 2). La caricature fait réinvestir l'ensemble du lexique de la séquence de description physique. L'enseignante réitère « Now, you are drawing Granmèr Kal »

Elle enchaîne avec: « What are you doing, guys?»

“dro” répond un élève

“ Drawing, Joris. Repeat please everybody. We A-R-E drawing”

L'enseignante passe dans les rangs et vérifie que la légende pour le dessin soit bien assimilée, et réexplique à certains.

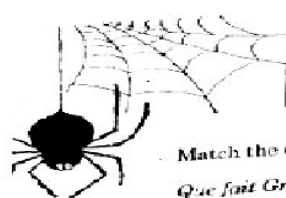
Elle distribue ensuite un doc 3 (infra), où sera réinvesti le présent progressif, et répète

« *What are you doing ?* »

« *Drawing* » répondent quelques élèves. / « *dessiner* » répondent d'autres ou encore « *Colorier* »

« *Madam mi pe lir.* »

« *Que la consigne svp ?* »



HALLOWEEN : GRANMER KAL

DOC 3

Match the correct answer under the corresponding picture.

Que fait Granmèr Kal ? Retrouve ce que répond Granmèr Kal en remplaçant les phrases sous les images correspondantes.



Granmèr Kal,
what are you
doing?

1. I'm cleaning.

2. I'm opening the door.

3. I'm catching bad children.

4. I'm taking a bath.

5. I'm drinking coffee.

6. I'm waking up.

7. I'm eating.

8. I'm doing my hair.

9. I'm coming.




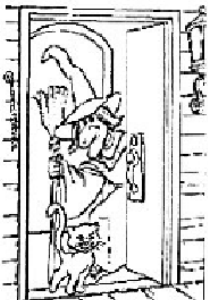


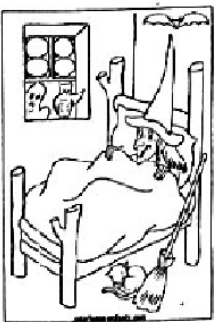
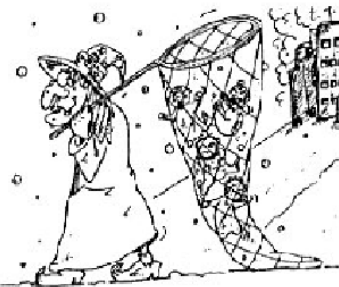

10. I'm cooking.

11. I'm cuddling my cat

12. I'm dancing.



DOC 4

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'élève finalement lira directement la consigne donnée en français et non en anglais.
 « *Amandine, read the balloon, please! The balloon, please!* » dit- elle en montrant la bulle.
 « *Sa pa in balon !* »

« *No ! a balloon !* » répète l'enseignante. « *Une bulle ! Faîtes donc l'exercice, vite ! E ferm la boush !! Sinon granmèr Kal va souk azot !⁹³* » dit-elle en faisant un grand geste de la main comme pour saisir les élèves.

Tous rigolent... « Allez ! je vous laisse 10 minutes !!! Revoyez bien chez-vous le présent progressif pour la prochaine fois svp ! Notez-le dans vos agendas ou cahiers de texte !

On corrigera les deux premiers énoncés avant la sonnerie.



SEANCE 3 : Le présent progressif et l'heure (réinvestissement)

- Rituel habituel

- Correction de l'exercice « Granmèr Kal what are you doing? »

“*Can you repeat the answers for number 1, please? Pelagie?*”

“*M koné pa Madam!*”

“*Were you missing last time? Where is your copybook? Your copybook? Check! Romain, please.*”

“*I'm cleaning, lo 8!*”

“*Can you repeat, please! I'm cleaning, picture 8 [...] Good! Can you repeat the answer, now, Pelagie!*”

Après la correction complète de l'exercice.

« *On va faire un jeu maintenant ! Camille, take the clock, in the cupboard, please!* »

La jeune fille ramène une grosse horloge en carton, avec deux aiguilles en papier accrochées à l'aide d'une punaise, au centre.

« *Bon, on va réinvestir l'heure et s'entraîner avec Granmèr kal. Vous noterez pour mardi prochain, une évaluation orale par groupe. Je vous explique, on va faire quelques exemples et je vous laisse travailler dans votre groupe habituel. Vous êtes 18 aujourd'hui ! Allez-y, ce*

⁹³ « Fermez votre bouche svp ! Sinon Grand-mère Kal va venir vous capturer !!! »

sera équilibré aujourd'hui, Pavanie is missing today, so... Okay! Who comes to the board? Romain and Ulrick, okay! Hum... I prefer a girl, please! Someone to play Granmèr Kal! Okay, come on... Oh ! tu peux rester Ulrick, vous restez tous les deux »

« Qu'est-ce que je fais, Madame ? » demande la jeune fille

« Marine, you play Granmèr Kal! Keep the clock and choose the time! »

La jeune fille tourne les aiguilles sur 12.

« So Romain, you ask Granmèr kal the time. Tu demandes à granmèr kal l'heure. Marine te répondra. Ulrick tu demanderas ce qu'elle est en train de faire et tu devras répondre Marine ! »

Ah lé fasil! amoin osi mi ve fèr Madam, Madam, Madam !!! »

“Arèt fé dézord! Sinon nou fé plu ryin, plus de jeu!”

La mise en scène commence.

« Granmèr Kal kèlèr ilé ? » demande Romain

« NO! In English please!!! Reprenez en anglais svp !!! »

« Mi koné pu domand lèr moin ! » dit Romain

« Les autres... Vous pouvez l'aider ! »

Pratiquement tous, fouillent dans leur cahier.

« What time is it? »

« Granmèr Kal, what time is it? » dit finalement Ulrick

“C'est pas grave.... Très bien, continuez!” dit la professeure.

« It's twelve » dit Marine

« o'clock, té ! » dit un autre élève

‘Hush ! vous pouvez dire les deux ! Revoyez bien l'heure chez vous ! Allez, on recommence »

« Granmèr Kal Kelèr ilé? Eh ben ...what time is it? » dit Romain (cette fois çi)

“It's twelve!” répond Marine

“What you do?” demande Ulrick

“Hum....Il manqué quelque chose!!!!Je vous écoute ! »

« are »

« Repeat, please Ulrick! »

« What are you do? »

« Repeat ! What are you Les autres, qu'est-ce qu'on dit ? oui c'est ça ! doing ? »

« *What are you doing?* »

« *I am eating* » répond Marin, Granmèr Kal

“*Very good! On va tout reprendre...* »

“*Granmèr Kal, What time is it?*”

“*It’s twelve!*”

“*What are you doing?*”

“*I’m eating*”

“*Allez, on va faire deux autres exemples. Ramenez votre document avec le vocabulaire au tableau...vous pouvez ! Puis vous travaillerez au moins 5 scénarios par groupe, ou 4 selon vos groupes. Et je vous évaluerai par deux à l’oral au tableau la fois prochaine.* »

Après deux autres exemples, l’enseignante demande aux élèves de se mettre dans leur groupe habituel pour travailler le même exercice. 4 groupes travaillent ensemble, dont 2 de 4 élèves et deux de cinq élèves. Elle passe dans les groupes pour aider et conseiller.

Remarques : la correction de l’exercice sur le présent progressif est un peu fastidieuse. Les énoncés étant numérotés, aucun repère pour les images, afin de dire les réponses rapidement / « Number 1 » and « Picture H ». Mais l’exercice reste dynamique et la correction se poursuit. Des problèmes d’ordre phonologique / « catching », prononcé « caching », « taking » [teɪkɪŋ] prononcé « taking » [takɪŋ], de même pour « cuddling » [kʌdlɪŋ] prononcé [kudlɪŋ] sont à noter, comme pour n’importe quelle classe.

Légendes Créoles de Daniël Honoré

Gran mèt kal (2)

– Gran mèt Kal kèl èr i lé ?

– Minui !

La plipar marmay nout ti péi la zoué “Gran mèt Kal kèl èr i lé”. Mé kisa lété Gran mèt Kal ? E akoz lèrk té i répond “minui”, tout marmay té i ras la lign ? ...

Lo Gran mèt Kal mi sar prezant azot skou-si, i rosanb'ar pa lo promié flou la rankontré. Sopandan sé touzour dan lé-o Sin-Pièr, a Mavèl, ke ni rotrouv son tras. E parlfèt, i sazi lo mèm Kala, mé solman dan nout mazinasion, Gran mèt Kal i okip in plas sitèlman inportan ke nadjou flou na linpresion nana plizièr Gran mèt Kal.

Donk, Kala lété zésklav si in gran propriété la-o Mavèl. Son papa té i sort Lafrik, son momon osi. Kala lété dabor ralèz pios si lo gran bitasion...

In zour lo promié zanfan lo bann blan la tonb malad. In maladi inkonprenab. Lo marmay té i fé la fièv, té i tous, té i kri èk doulèr. Tout kalité médsin lavé défilé dovan lo pti baba mé la poin ène lavé trouv son guérimon. E lo zanfan té i rosanb té fini kondané a mor.

Sétalor k lo propriètèr ke lavé tandi Kala lavé in don d guérisèr, la fé apèl sad-la é la di aèl :

– Sé ou, nout dèrnié lésplor ! Esèy anpès nout zanfan mor, siouplé !

Sé tou zis si lo bann groblan lavé pa tonb a zonou dovan zot zésklav ! Lavé lontan Kala té i espèr in lokazion komsa. Té vré, èl lavé in don. Pa rien k-in foi èl lavé guéri son bann kamarad : èl té i fé la prièr, èl té i pas in pé la min é lo doulèr dann vant té i disparèt, lo mal o dan té i apèz, lo boubou té i sèk... Mé, la, té promié foi lo bann mèt zot

[...]

Gran mèt Kala lété malèrèz. Son kèr té i sègn. El té i aport in pé manzé pou Tikala, si in fèy fig. Tikala té i vien manzé mé èl té i san li té tris parce té i mank ali domoun pou zoué ansanm. Alor, lo vié fanm té tris osi, èl té mèt a souplégné... Tououout !... Tououout !...

E la osi, tout lo vilaz Granboi té i révèy an sirso dan la nuit é la tranblad té i guingn toulmoun.

Lo bri té i kour ke Granmèt Kala té i kontant pi atand in moun pas dovan son port : tou lé soir, a partir, té nésèsèr done Tikala in nouvo lam kom konpani. Alor èl té i transform aèl an in gro zoizo noir ke té i pas-pas partou. El té i plane si lo bann kaz é domoun té i antand lo bri son zèl... Flap ! Flap ! Flap ! ... El té i ogard dan sak boukan : lèrk lavé in moun malad, ke té i sar mor, toudinkou lo rir Gran mèt Kal té i désir lé zèr... KA ! KA ! KA ! KA ! KA !...E lèrk lavé poin in lam pou èl ramène sanm èl, toulmoun té i antand Gran mèt Kal pléré... Tououout ! Tououout !

Lo rir Gran mèt Kal – domoun té i di pi Kala - té ankor pli for kank èl té i guingn souk in zanfan ke lavé oubli rant son kaz avan si zèr d soir, ou sansa ke té apré grinp si in piédboi an plin midi, ou sansa ankor ke té apré rod zanbrozad dann fon la ravine...

In zour, zis o moman lanzélis té i sone, Gran mèt Kal lé mor.

Domoun la antandi in gran kri d soufrans épisa toudsuit apré, zot la vi lam Gran mèt Kal travèrs lo toi son boukan é disparèt dan in gran niaz la fimé noir. Mé sak lété la, la i lo tan romarké ke lam Gran mèt Kal lavé poin la tèt.

Dopi sa, Gran mèt Kal lé touzour kék par... dan nout mazinasion. E tanzaot na ankor domoun i antand aèl pléré... Tououout ! tououout !, sansa rir... KA ! KA ! KA ! KA ! KA!...

VERSION FRANÇAISE DE GRANMER KAL

LEGENDES CREOLES TRADUCTION FRANÇAISE
par J.F.Samlong

La folie de grand-mère Kalle

– Grand-mère Kalle, quelle heure c'est ?

– Minuit !

Tous les enfants de l'île ont joué à " grand-mère kalle, quelle heure c'est ? ", mais grand-mère Kalle, qui est-elle au juste ? Pourquoi quand on répondait " minuit ! ", on se sauvait sans demander son reste ?

A Mahavel, dans les hauts de Saint-Pierre, j'ai retrouvé les traces de grand-mère Kalle. Elle ne ressemble pas à la première. Elle ne lui est pas étrangère non plus, sans doute s'agit-il – par la place importante qu'elle occupe dans notre imaginaire – d'une seule et même femme se présentant à nous sous des visages différents.

Kalla, esclave dont les parents avaient été arrachés du continent africain, était hâleuse de pioche sur la propriété de Mahavel. Un jour, le fils aîné du maître tomba malade. Une maladie inexplicable : forte fièvre, toux, douleur insupportable. En vain les médecins défilèrent-ils devant le berceau de l'enfant qui se trouvait entre la vie et la mort. Alors le maître, qui avait entendu parler des dons de Kalla, la fit venir.

– Notre dernier espoir, c'est vous ! lui dit-il. S'il vous plaît, sauvez-le !

Maître et maîtresse étaient même prêts à s'agenouiller devant leur esclave qui, depuis longtemps, attendait que s'offrît à elle une si belle occasion. C'est vrai, elle avait un don. Plus d'une fois, elle avait guéri les esclaves du camp : des prières, des passes de la main, et la douleur disparaissait, la rage de dent se calmait, la plaie se cicatrisait... mais c'était bien la première fois que le maître lui lançait un

[...]

d'ailes sinistre, flap ! flap ! flap ! Elle avait l'oeil aux aguets. Dès qu'elle découvrait une personne malade ou moribonde, le rire éclatait : Ka ! Ka ! Ka ! Ka ! Ka !... Mais lorsqu'elle n'avait aucune âme à rapporter à son petit-fils, elle pleurait ainsi : Tououout !...

Le rire de grand-mère Kalle – on ne disait plus Kalla depuis longtemps – redoublait quand elle avait réussi à s'emparer de l'âme de l'enfant qui avait oublié de rentrer chez lui avant six heures, qui grimpait sur un arbre à midi pile, ou qui cueillait des jamroses dans le fond de la ravine.

Un jour, exactement à l'heure de l'angélus, grand-mère Kalle mourut. On entendit un cri de souffrance, puis on vit son âme traverser le toit de la paillotte et disparaître dans un nuage de fumée noire. Une âme sans tête, qui hante toujours notre imaginaire.

De temps en temps, certains l'entendent encore rire ou pleurer.

17-5 BILAN des observations en général

On aurait souhaité davantage d'observations, car une séance devient courte dans ce type d'établissement une fois la gestion de la classe faite pour démarrer un cours, et surtout mener à bien notre comparaison avec l'autre collège classé REP= dans le Nord. (Ce qui n'a pas pu se faire). Nous réitérons qu'il est difficile d'avoir les faveurs de collègues. Et les collègues qui ont bien voulu accepter se trouvaient dans le sud, à plus de deux heures de route. Ce qui a limité les déplacements, puisqu'il fallait les concilier avec notre emploi du temps également en tant qu'enseignante dans deux établissements.

CONCLUSION

En général, les séances n'atteignent pas les objectifs fixés par l'enseignante, les classes sont très agitées, et faire régner le calme et garder l'attention des élèves pendant 45 minutes

redouble d'efforts constants. Les 10 premières minutes étant déjà réservées à l'installation et à la prise en main du public, à l'appel etc.

La séquence de Granmèr Kal est très particulière, puisque l'enseignante s'appuie sur un support textuel en langue créole pour viser l'apprentissage de la langue cible, l'anglais. L'objectif est d'intéresser les élèves par un support attractif, la légende de Granmèr Kal que tout le monde connaît à l'île de La Réunion, de les amener petit à petit à acquérir du lexique et à réinvestir celui de « halloween ». Finalement, ils sont bien captivés, surtout lorsqu'il s'agit d'activités artistiques éveillant leur sens de créativité avec le grimoire, la tâche finale.

L'enseignante nous explique que la tâche finale sera la création d'un grimoire permettant de réunir tous les travaux des élèves sur les créatures mythiques au Royaume Unies. Ce qui fera l'objet d'une évaluation sous forme d'exposé oral. Après l'avoir contactée, elle nous raconte qu'elle a eu la grande surprise de découvrir un grimoire aux formes les plus fantaisistes sous forme de chapeau noir et pointu, de sorcière (on n'a pas eu l'occasion à notre grande déception, de voir les belles créations des élèves) ; il nous a été rapporté une belle participation de ces élèves de sixième à la semaine des langues, au sein de l'établissement. Beaucoup ont rapporté les connaissances populaires de créatures mythiques en Grande Bretagne, en rajoutant l'élément phare de leur étude, élément culturel réunionnais, une « Granmèr Kal méchante, qui vole des enfants, et les jette dans le volcan etc. (fruit de leur imagination nourri par le folkore de La Réunion). Elle reconnaît que les productions avaient beaucoup plus d'images, de dessins, et peu de texte en anglais.

Notons que ces travaux de groupe en classe (séance de Granmèr Kal), qu'on a pu voir, en cours d'anglais, montrent des pratiques essentiellement en créole. La transcription des séances confirme l'absence de francophone dans la classe et la présence exclusive de profils créolophones unilingues. Nous étions également surprise par ce constat. Les élèves baragouinent quelques rares mots de français. Lorsque la professeure s'approche du groupe, quelques mots d'anglais mélangés au français (quelques rares mots) et au créole est pratiqué, mais dans l'ensemble très peu d'anglais, pour cette sixième qui travaille sur leur version de la légende de Danyèl Honoré « Granmèr Kal ».

Ce niveau de classe ne nous permet pas de rendre compte de l'efficacité de cette didactique contextualisée à long terme. Ici il était question de pratiques langagières essentiellement créoles ; les rares fois où un élève s'exprime en français, ce sont des phrases courtes et il n'y a pas de mélanges incompréhensibles. Nous constatons finalement qu'avec les deux classes observées, il n'y a pas d'interlecte créole/français, mais de rares occurrences en français pour

une réponse à un exercice ou pour reprendre une consigne. Pratiquement 95% des conversations sont en créole ou créole/anglais mélangés. (Comme on a pu relever en classe).

Les profils sont essentiellement des créolophones monolingues. S'il est difficile de parler de monolinguisme, au vu des langues de contact à La Réunion, il faut reconnaître qu'il y a tout un public ici qui semble hors de la sphère linguistique dont nous avons l'habitude. S'il est question pour l'autre public du lycée des formes interlectales français/créole, des formes non académiques qui ont du mal à être acceptées en classe, ici c'est le contraire. Les productions langagières des élèves essentiellement en créole réunionnais, tous suivent également un enseignement du français en milieu créolophone, ont recours à la langue et culture orale et écrite en langue régionale /créole réunionnais, et de ce fait ont une autre vision de l'école.

En dehors des normes standards véhiculées dans les autres établissements non bilingues (français/créole), la norme pour eux est le créole. Nous avons affaire à des formes de styles d'expressions surtout orales de la part de ces élèves de collège. Les enseignants ne stigmatisent pas non plus les productions d'élèves, ils évaluent la créativité, la communication spontanée plutôt que la communication forcée, préparée, normative.

Les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans ce collège, d'après nos observations et conclusions, rejoignent finalement les critères d'évaluation fixés par le groupe de chercheurs en faveur de la plurival, c'est-à-dire un dispositif d'évaluation des compétences plurilingues. En Juin 2016, en effet, Clerc, Cortier et Blanchet mettaient l'accent sur « des pratiques linguistiques plurielles et interculturelles et non des formes de monolingue supposé natif », des « styles créatifs non normatifs », « des moments du processus individuel d'apprentissage » (ce dont témoigne les séances observées, avec la sixième Pitaya et la cinquième Bec Rose) « les uns par rapport aux autres et non des réalisations par rapport uniquement à un étalon extérieur », en d'autres termes la norme.

Nous avons affaire ici à aucune insécurité linguistique, mais bien au contraire à « des dynamiques émancipatoires et non » à « des enfermements normatifs » (Lebon-Eyquem, 2015) ; on aurait dit que cette fois-ci ce sont les enseignants, davantage ceux qui sont métropolitains, qui se font violence pour comprendre leurs apprenants, et qui restent « enfermés dans la norme ». Les normes standards volent ici en éclat avec les petits collégiens. Enterrées avec « Granmèr Kal », la rigidité des normes fait face à « des univers culturels et linguistiques de références familières », notamment mis en avant par nos chercheurs dans le cadre de la plurévaluation, où les élèves prennent plaisir à s'exprimer sans la crainte d'être jugés,

Le contexte d'enseignement privilégié par nos deux enseignantes des classes observées va de pair avec la posture empathique et bienveillante préconisées par le groupe plurival.

Une école, des méthodes qui répondent davantage aux besoins des apprenants. Mais à quel prix ? Puisque la société, le monde n'accordent aucune place à ce type de profils.

Mais quel avenir leur est réservé ? Quelles sont les portes d'avenir qui leur sont ouvertes ?

C'est bien là le paradoxe !

Nous voulons dire, que malgré les nouvelles technologies, l'ouverture constante sur le monde, des citoyens restent « déconnectés » et n'ont pas tous internet ou un PC à la maison. A entendre les enseignants, il est dur d'enseigner dans ce type d'établissement, il faut aimer la proximité, faire du social et vraiment aider les gens, les jeunes. Pratiquement 100 % des élèves sont créolophones, et ne parlent jamais le français chez eux, un public complètement opposé à celui du lycée qui participe aux enquêtes. Nous n'avions fait qu'observer des séances, que de l'anglais oral. Aucune production écrite n'a pu nous être remise pour analyse.

Selon ces deux enseignantes, des ponts peuvent être érigés entre les deux langues créole et anglais sur le plan lexical et/ou syntaxique, et cela est bénéfique pour nos apprenants créolophones unilingues ou les Mahorais. Elles prennent en compte « la pluralité », ont recours à des traductions créoles/anglais, ne dévalorisent pas les compétences des élèves, ce qui « permet aux apprenants de développer leurs compétences », (Lebon-Equem, 2015).

Les élèves de P. G., peuvent prendre appui sur la langue maternelle, et sont plus disponibles à la réception de savoirs. Nos résultats d'enquête plaident ainsi en faveur d'un recours au créole en tant que moyen et support à l'acquisition de nouvelles connaissances sous forme de métalangage également. Le profil de catégorie 2 des élèves démontre le pouvoir de l'élève dans le contrôle normatif de son expression verbale et son désir d'apprendre et de s'ouvrir sans limite, tout cela lié directement au statut qu'il accorde à la langue créole et en sa confiance en ses capacités.

Toutes les productions des élèves sont entendues, expliquées, exploitées pour investir la forme normée standard. A l'oral, en classe, les élèves parlent ouvertement et jonglent souvent entre des énoncés anglais truffés de mots créoles et rarement de français. Le français est mélangé dans les énoncés anglais, quand il s'agit de conjonctions de coordination ou d'adverbes. Exemple: "I have shower, I have dinner et I homework and brush my teeth then go to bed."

Nous pouvons ainsi nous demander si les approches éducatives inclusives du créole en matière d'enseignement de l'anglais, proposés par ces enseignantes créolophones en milieu plurilingue réunionnais pourraient servir de modèles pédagogiques pour une nouvelle école de la réussite dans les Droms, où le créole cesserait d'être stigmatisé et le français loué.

Cette approche fait penser à un dispositif d'enseignement du français à La Réunion, « détak bann lang » (Wharton, 2003) prônant des activités qui sollicitent des démarches comparatives entre le français et le créole.

La liberté d'expression des petits du collège de PG, leur aisance à l'oral sans avoir peur d'être jugés, d'être sanctionnés mais dans le désir d'apprendre en restant eux-mêmes, en partageant leurs savoirs avec leur professeure pour expliciter des faits de langue est réjouissant. Mais d'un autre côté, après un échange avec eux, il semblerait bien qu'ils croient toujours que l'école n'apporte rien, ils s'y rendent pour occuper leur journée... non pas qu'ils n'y croient pas mais ils n'y ont jamais pensé ou n'y croient plus. Car les adultes de confiance (leurs parents, rapportent-ils) leur inculquent encore cette exclusion. Le savoir n'est pas à la portée « domoun kom nou- i giny pa koz fransé ⁹⁴».

Le français (la langue) est toujours le point de départ et la finalité de TOUT, encore aujourd'hui. Il faut informer les parents et les rassurer. Ceux-là n'oseront pas trop venir à l'école, car « nou giny pa kozé, nou koz mal ⁹⁵ » disent-ils. L'implémentation du créole à l'école aux côtés du français changerait bien de mentalités, celles de la famille des apprenants et aussi bien celles du corps enseignant.

Que retenons-nous finalement de ces observations au collège P.G. ? Qu'est-ce qui peut être exploité à d'autres niveaux de classe ?

D'un côté Mme L. P. utilise le créole pour expliquer les points litigieux en grammaire et les élèves sont plus réceptifs au créole ; le créole est utilisé dans une relation affective pour les encourager ou pour les ramener à l'ordre comme les parents peuvent le faire, en créole, à la maison.

D'un autre côté Mme L. E. passionnée par la culture créole, va s'appuyer sur des supports de la littérature réunionnaise pour transmettre des savoirs en anglais. L'approche ludique et culturelle contextualisée va capter l'attention des élèves. Ils se laissent entraîner dans

⁹⁴ « Des gens comme nous, qui ne savent pas s'exprimer en français. »

⁹⁵ « Nous n'arrivons pas à nous exprimer, nous parlons mal »

la dynamique de classe et pratiquent de l'anglais pas pour l'anglais mais pour l'activité et activement construisent leurs savoirs.

Si le débat autour de la place du créole à l'école est récurrent, les observations de ces classes au Collège P.G sont formatrices et nous permettent d'être réaliste.

OUI, le créole est IMPORTANT à l'école RÉUNIONNAISE.

Si ces enseignantes ne redoublaient pas d'efforts pour leurs élèves, que seraient-ils devenus ? Certains enseignants disent « oui, mais on ne va pas en faire des ingénieurs ? »

Pourquoi ghettoïser, et condamner ces apprenants davantage ? Pourquoi leur priver du savoir ? Puisque les besoins de la société s'articulent autour d'individus s'exprimant en langue française, les besoins individuels de chaque élève sont enterrés. Ils ne choisissent pas leur avenir, l'école choisit pour eux, en fonction des résultats à partir de savoirs transmis dans un « canal défectueux » / la langue française.

Après ces cours au collège, que deviennent ces élèves ?

- Pour l'année scolaire 2021-2022, le taux de passage post troisième vers la seconde générale et technologique s'élève à 50,3%, en seconde professionnelle à 31,8%, en CAP à 15,9%, en section agriculture 0,6%, en apprentissage 0,6% et le redoublement compte 0,6 % également. L'établissement REP+ compte 848 élèves et 82 enseignants, a toujours une SEGPA, une ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et une section Sportive.

Une anecdote personnelle au lycée qui en dit long sur la situation scolaire, le devenir de ces élèves noyés dans la masse (Le lycée regroupe un public beaucoup plus hétérogène). Personnellement ayant été Professeure Principale, pendant plusieurs années, ou même en accueillant des parents pour la rencontre parents /profs, selon les profils nous nous adressons en créole ou en français. Des collègues nous font la remarque, nous leur disons « je pensais que le but était de dialoguer avec les parents à propos de leur(s) enfant(s), s'ils ne nous comprennent pas (dans une langue où leurs connaissances sont approximatives) en français quel est l'intérêt ? »

Nous entendons des échanges stériles « Hum ! Oui D'accord... merci. Au revoir »

Et plus tard « ah moin navé pa konpri sa komsa⁹⁶ ».

⁹⁶ « Ah, je n'avais pas compris ça comme ça ! »

Ces échanges expriment bien le malaise, voire le mal être de certains élèves qui se sentent exclus. Les conditions d'apprentissage sont défaillantes. Les dispositions cognitives (les représentations, les schèmes...), les dispositions affectives (tout ce qui relève des émotions, des sentiments), et conatives (les intentions de l'apprenant) associées les unes aux autres constituent ce qu'on appelle « l'apprenance » (Carré, 2020), ne sont pas réunies chez tous les apprenants réunionnais. Chaque classe, composée de ses profils particuliers, représente un contexte d'apprentissage différent. Il n'y a pas que la macro-société réunionnaise, mais la micro-cellule classe participe également à l'apprenance. Si le collège P.G. nous a dévoilé des conditions favorables d'apprentissage conformes aux profils des apprenants, ces derniers se retrouvent ensuite dans des établissements où la rupture du cercle de l'apprenance est déclenchée. Il n'y a plus de continuité entre les différentes dispositions cognitives et affectives. Ainsi s'enclenche le processus de « décrochage scolaire ». Un système français accède sur la transmission des savoirs dans un cadre normé selon un curriculum, et la fin des activités stimulantes pour des apprenants qui ne correspondent pas au moule. Certains élèves vont cesser d'interagir avec les enseignants au lycée, vont moins apprendre et apprendre mal.

17-6 Les boosters et les freins selon le type d'approche contrastive adoptée par les enseignants de P.G

Dans l'esprit de rapporter fidèlement, ce qui se fait actuellement sur le terrain dans ce collège, en termes d'enseignement de l'anglais, en prenant en compte la langue régionale créole réunionnaise : - deux éléments seraient donc à prendre en compte dans l'acquisition : des aides, ou des « boosters » qui faciliteraient l'acquisition de la langue et des freins qui ralentiraient l'acquisition.

Nous rapportons ci-dessous quelques exemples.

LES FREINS SELON LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN COLLEGE EFMC

Voici donc quelques éléments bruts, hors contexte, relevés par les enseignants et qu'ils considèrent comme des freins dans l'apprentissage de l'anglais. Pour le public du collège P.G., des occurrences de cette liste surviennent au quotidien, pas tous en même temps bien sûr, et pas aussi complexes, au vu du temps court restant après la gestion de la classe ou les diverses pauses dédiées aux explications en créole. Cette liste a été complétée par les expériences des collègues de lycée général et technologique également.

Par exemple *l'association de signifiants identiques à des signifiés différents – des faux amis*

ANGLAIS	CREOLE
To carry (transporter)	kari (un plat, un mets)
Moon (lune)	Moun (in moun, domoun) (personne, monde)

Association d'un phonème identique à un sens identique de l'Anglais au Créole/Faux amis

ANGLAIS	CREOLE
.To breed, bred, bred (élever, se produire devient en créole « bréd » =vegetable, edible greenery)	Bréd (brèdes)
. Car (voiture)	Kar (bus)
. Trap (piège)	Trap (prendre)
. Book (livre)	bouk (bouc)
.Pen (stylo)	Pinn (peindre)

Lexème avec un sens différent du créole au français et à l'anglais et/ou Faux amis

ANGLAIS	CREOLE	FRANCAIS
.Field/iron/tile/checked	Karo	Champ, fer à repasser, carreau
.Beautiful/nice(belle,jolie)	Bèl	Belle, jolie Gros(se),gras
.Fat (gras, gros)	Bèl	
.retired	Salaryé /salarie	Retraité
.worker	Travayèr	Salarié, actif
.To entertain/to be late	Amizé	S'amuser, tarder
.To break/to pick up	kasé	Casser, cueillir

Quelques autres « confusions » lexicales courantes selon les enseignants

• To Stay	au lieu de «to live »	<i>Lu rèst akoté, aterla</i>	<i>Rester</i>
« He stays * there »			
. To win	au lieu de « to earn »	<i>Ginnyié</i>	
<i>Percevoir, Gagner, avoir</i>			
(obtenir, acquérir, gagner)			
(réussir, gagner au loto, avoir un enfant)			
« She wins * 30 euros a week » (erreur identique chez le francophone également)			
. To win	au lieu de « to have »		
« she wins * a baby »			
		<i>Lu la giny in bébé</i>	<i>Elle a/ a eu un bébé</i>
. Coaltar	Koltar (saleté qui colle comme du goudron ou individu collant)		Goudron (de houille)
« The pipe was protected with a coaltar coating »			
<i>La saleté* protégeait le tuyau</i>			
<i>Une couche de goudron protégeait le tuyau / le conduit.</i>			
. Coal tar (shampoo/shampooing décapant)		Koltar	

D'autres éléments bruts relevés par les enseignants peuvent se révéler de véritables aides dans l'acquisition de l'anglais

LES BOOSTERS SELON LES ENSEIGNANTS

Les professeurs de langues étrangères évoquent *le transfert lexical du créole à l'anglais, un signifiant identique avec un signifié identique.*

ANGLAIS	CREOLE
. a basin (cuvette, lavabo)	.inn basin (= cuvette en français)
. root (racine)	.rourout (= farine à base de racines)
.money (argent)	.in moné (= un peu d'argent)

Le recours au créole pour expliciter le sens du lexique anglais

« Erreur » (selon les enseignants) fréquente chez le créolophone et le

francophone : Teach (**enseigner quelque chose**) v/s Learn (**apprendre quelque chose**)

Le but serait d'expliquer le lexique anglais en ayant recours au créole / « learn » = aprann et « teach » = armontrer au lieu de passer par le lexique français / apprendre quelque chose et apprendre à quelqu'un à faire quelque chose, ce qui crée des erreurs lexicales dans la langue cible

Exemple: « Moin la **armontr** ali fé rougay sosis » = I **taught** him to cook “sausages rougay”

Pour expliquer la subordonnée de temps à valeur de futur en anglais à partir du verbe « fini », à valeur de futur en créole (similitudes entre créole et anglais = temps présent + accent mis sur le caractère fini du procès en créole)

. When + futur (en français)

When the concert **is** over, we'll go to the restaurant. / **kan lo konser la fini**, nou sava restoran./

Quand le concert **sera terminé**, nous irons au restaurant

When it **stops raining**, we'll go to the restaurant.

kan la pli la finn/fini tonbé, nou sava restoran. / **Quand il ne pleuvra plus**, nous irons au restaurant.

Mais, cela n'inclut pas les autres verbes, constructions similaires entre français et créole :

Kan la pli i tonm'ra pi, nou va alé restoran.

kan mi sora gran, mi vé ètr prézidan. / When I grow up, I'll be a president.

Pour expliciter les « confusions » (selon les enseignants) entre les pronoms personnels sujets et pronoms complément d'objet à partir du créole et du français

*Sa lé pou **moin**/ C'est pour **moi**/ This is for **me***

*Moin té pans **amoin (minm)**/ Je pensais à **moi (même)**/ I thought to **myself** =*
verbe réfléchi (Le sujet exerce l'action sur lui-même)

... *I thought to me**

Attention, selon le contexte: I think about me, when I was younger

*Think of me/ pense à **moi**/ pans **amoin** – **Pans amoin minm!** =pense à moi encore! /Pense à moi et rien qu'à moi /Ne pense qu'à moi*

Pour faciliter l'acquisition de certains verbes à particules adverbiales en anglais en raison de leur ressemblance de construction avec le créole

<i>Mont anlèr pié mang</i>	<i>Climb up [mouvement]</i>
<i>Desann anba</i>	<i>Go down</i>
<i>Arkil / rekul/rokul annarièr</i>	<i>Drive back</i>
<i>Avans dovan</i>	<i>Drive/go/Move forward</i>

17- 7 Le relevé des productions écrites non normées, non standardisées

Si la démarche quant à l'étude de la langue française en milieu créolophone réunionnais ne consiste pas à « rechercher dans les énoncés mélangés, les caractéristiques des langues dites normées », des fragments d'une autre langue (Lebon-Eyquem, 2014 : 50), et qu'il est recommandé de « s'abstenir de tracer des frontières, de trouver des règles etc. », nous ne pouvons appliquer catégoriquement cette approche pour l'étude de la langue étrangère en milieu scolaire.

Mais « les normes du créole étant plurielles », selon Lebon-Eyquem (2014 :51), le respect « d'une norme rigide » entendons par là « standardisée, fixée à l'écrit » est difficilement applicable puisqu'elle n'existe pas ; nous nous interrogeons alors sur le lien entre cette « forme plurielle en créole », (nous préférons ce terme au lieu de « normes plurielles » qui sous entendrait l'existence d'une norme standardisée bien établie, et des variantes de cette norme ; certes le créole obéit à une « norme » puisqu'elle est comprise, à l'écrit et à l'oral, entendons par- là « obéir à une matrice ») et la norme en langue étrangère. Un tel discours, entraînerait la profération de la pluralité des normes linguistiques en langue anglaise également, ce qui en soi remettrait en question tout enseignement, tout apprentissage scolaire normé, dirigé, et codifié. Il y a UNE norme et DES variantes de cette norme, **des formes plurielles de LA norme.**

Mais alors que révèlent les investigations au niveau des productions en langue étrangère ? Y a-t-il une conséquence directe entre l'absence de norme en langue maternelle créole, la présence souvent conflictuelle du français, langue normée et le créole réunionnais, ou encore leur partenariat « zambrokal ⁹⁷» dans le macrosystème réunionnais et l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère normée ? A-t-on affaire également par un effet boomerang ou de ricochet, « d'embrayage » et de « débrayage » à une langue anglaise mélangée ? Ou à une variante anglaise propre aux apprenants réunionnais, en raison d'une langue de l'enfant différente de celle de l'apprenant à l'école, en raison d'une réalité sociolinguistique encore tenue à l'écart et trop souvent interdite des sphères intra-muros scolaires ?

Malgré des efforts de certains enseignants, du rectorat, les adaptations possibles de l'école à la réalité linguistique réunionnaise sont encore trop minimales et encore pas assez généralisées, et inépuisables. Les approches pédagogiques aux couleurs locales encore trop

⁹⁷ Zambrokal : se dit d'un mélange, d'une mixité que l'on retrouve sur le plan culinaire proprement dit avec un riz mélangé avec des épices, du curcuma, des grains et/ou des légumes.

timides, le cadre scolaire encore trop rigide ne sont pas des démarches convaincantes dans le but de viser une égalité des chances de réussite scolaire dans une France ultramarine. « L'une des voies de remédiation proposée consiste alors à faire entrer les langues des élèves à l'école », disait Launey (1999), « et à développer des connaissances scientifiques, linguistiques et sociolinguistiques ». Si la situation scolaire guyanaise aborde de façon efficiente les retombées des travaux de recherche, La Réunion leur accorde moins de visibilité et moins de poids dans le système éducatif.

17- 8 La traduction, un des divers procédés les plus significatifs à utiliser sur le terrain

L'exercice de traduction d'une langue à une autre, à savoir du français au créole ou du français à l'anglais est l'élément clé qui nous a permis de mettre en lumière l'interlecte et le recours nécessaire à la contextualisation. Une approche d'investigation que nous partageons avec Prudent. En effet, il a recours à la traduction « pour amener l'apprenant de tout âge à la prise de conscience progressive de son macrosystème langagier [...] », à saisir l'existence de « son répertoire linguistique » et à mesurer « ses écarts à la norme » dans une démarche apparemment contrastive et non sociolinguistique au premier abord.

Cette pédagogie semble être la plus efficace en milieu scolaire pour l'apprentissage de la langue étrangère. Notre démarche prend sa source chez Prudent, avec cette approche de prime abord contrastive des productions en anglais qui ne peuvent être émises ou réalisées qu'en milieu scolaire, s'agissant alors d'une langue étrangère parlée ou écrite uniquement dans des situations scolaires.

L'approche sociolinguistique du français-créole à La Réunion ne peut cependant être écartée au profit de la langue étrangère apprise scolairement, de façon institutionnalisée. En effet, « le locuteur [...] est nourri dès sa petite enfance par un ensemble d'inputs provenant de son milieu », (Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 : 269). Nul ne peut faire abstraction de cette situation linguistique ultramarine particulière. Prudent reconnaît alors « qu'une population soumise à des pressions normatives complexes [...] s'exprime de manière variée » (2013 :270) et il préconise une formation des professeurs des écoles en faveur de ces productions variées, « du créole vers le français autant que du français vers le créole » (2013 :270). L'exercice de traduction ne doit pas être perçu que dans un cadre purement structuraliste en comparant des productions issues de deux systèmes. L'exemple du « Petit Prince » cité par Prudent, traduit dans plusieurs langues créoles, le réunionnais, le guadeloupéen, le guyanais, le martiniquais, le

mauricien, révèle des stratégies linguistiques différentes. Et cet exercice de traduction doit en fait interpeller les didacticiens, et pédagogues dans l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère également dans ce type de milieu créolophone.

En effet, comment enseigner efficacement une langue étrangère si on coupe l'apprenant de sa réalité linguistique ? Chaque langue a un découpage particulier de la réalité. Par exemple, Prudent (dans Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 : 272) nous rapporte un fragment de l'interview d'une traductrice martiniquaise, Saint-Louis M.J. qui illustre fort bien cet aspect avec la traduction du « champ de blé », issu du *Petit Prince*, par le lexème particulier « chan séréal doré », plus évocateur de la réalité sociolinguistique des martiniquais, et écarte d'emblée « chan blé » afin d'éviter une confusion de sens avec « champ bleu ». Son choix, explique Prudent, se justifie par l'absence même de cette réalité dans la culture antillaise ; ce qui rejoint tout à fait nos explications « d'un Noël réunionnais sous les flamboyants, au soleil, à déguster des letchis » et non « près d'une cheminée etc. » (Cf chapitre 12). Le choix particulier de lexème(s) évocateur(s) d'une réalité socioculturelle propre à l'apprenant ; voilà le propre de l'apprentissage d'une langue, s'appuyer sur la culture de l'apprenant et non l'y soustraire pour l'assimiler à une autre langue et culture. Partir de son répertoire, et l'ouvrir sur la langue et la culture de l'autre pour l'enrichir, l'élargir et tendre vers le pluriculturel et le plurilinguisme.

Un tel cheminement illustre bien le besoin d'appréhender toutes les langues en pratique dans une société linguistique, en priorité la langue maternelle parlée majoritairement, afin de créer « des ponts solides » entre les différents systèmes langagiers pour que ces derniers ne tissent pas des liens conflictuels, mais plutôt harmonieux entre eux et qui aideraient à l'acquisition rapide et efficiente des autres langues étrangères, enseignées en milieux institutionnalisés, tels les établissements scolaires de l'éducation nationale ou des centres de formation. Tant que le système scolaire a recours à une évaluation basée sur la norme linguistique, notre approche sociolinguistique inclusive (de toutes les langues) dans tout apprentissage-enseignement semble se justifier.

Certaines langues ne doivent pas être ignorées sous prétexte d'un statut moins prisé ou moins valorisé dans la société de communication locale, mais être utilisées comme des langues à part entière, véritable apport culturel et des leviers vers un système pédagogique plurilingue dans le cadre de l'apprentissage d'autres langues étrangères.

Sur le plan lexical, le recours à **deux systèmes lexicaux** bien distincts (Weinrich, 1953), entendons par là « **créole et français** » n'est pas toujours pertinent pour les apprenants

réunionnais. Selon Noël (2014) « il y aurait à la fois **deux lexiques distincts, et une base conceptuelle** commune aboutissant à une représentation mixte ». L'exercice de traduction de Tintin, du français à l'anglais, aboutit à ce même constat. Sur le plan lexical, nous nous retrouvons soit face à non pas deux, mais « **trois systèmes lexicaux** » bien distincts, à savoir créole/français/anglais ou soit à une représentation mixte interlectalisée du français/anglais et créole.

17-9 Enquêtes au lycée d'enseignement général, analyse des compétences écrites et orales

17-9-1 Analyse de l'expression écrite avec « Tintin et les bijoux de La Castafiore » : thème

17-9-1-1 Déroulement

Une expérience a été menée auprès des élèves de deux premières et de deux terminales générales, et d'une BTS première année.

Remarque : Le début de l'adaptation cinématographique, dessin animé de « Les bijoux de la Castafiore » en langue anglaise, a été diffusé en amont, uniquement pour les classes de première. Un échange oral en anglais en classe a suivi, certains se sont empressés pour étaler leur connaissance culturelle. Les supports textuels extraits de la BD en français, et de la BD en créole réunionnais, sur lesquels les élèves vont travailler, représentent la scène suivante non projetée. Il y aura 2 étapes, deux petits extraits à traduire pendant deux séances différentes. Un groupe plus restreint travaille sur l'extrait créole. (Exercice de thème, du français /créole à l'anglais)

Mise en œuvre de la séance : *Nous expliquons aux élèves que nous souhaiterions qu'ils traduisent les bulles de l'extrait, et surtout qu'ils n'échangent pas entre eux pour ne pas biaiser les résultats dans le cadre de notre enquête ; nous les rassurons pour l'absence de notes, et l'anonymat des productions.*

Il a été demandé également de préciser leur langue maternelle ou première, celle de la maison, en famille, celle qu'ils pratiquent le plus. Certains nous demandent s'ils peuvent en mettre deux, nous acquiesçons.

Durée : l'exercice consiste en un travail individuel de 30 minutes

Exercice demandé : traduction en anglais d'une moitié de planche (page 10, extraite des Aventures de Tintin, les bijoux de la Castafiore, de Hergé.

Motifs du choix de l'extrait : les tournures syntaxiques déploient les divers aspects et différents temps en anglais : présent simple, present perfect, impératif + ton humoristique avec des expressions familières afin de mieux cerner les moyens mobilisés par des élèves n'ayant pas les apports lexicaux nécessaires pour traduire la langue cible anglaise. Et l'attractivité du support est un critère de choix également.

Analyse des données : nous ne relèverons que les éléments jugés pertinents à nos yeux dans le cadre des manifestations interlinguales et interlectales.

Ceci afin de montrer l'impact de la non-prise en compte du créole dans l'enseignement au cours des différents parcours d'apprentissage de l'élève réunionnais, même dans un parcours avancé, dans le second degré, au niveau du Bac, ou Bac+1 ou 2.

Nous mettons les numéros de vignette dans la dernière colonne avec les productions d'élèves retenues + la première colonne précisera les langues premières et /ou maternelles de chaque apprenant. Les colonnes intermédiaires précisent toute opération interlinguale et éventuellement une colonne pour celle qui nous échappe, pour certains l'interlecte.

Vous trouverez ci-dessous le tableau de contacts de langues, et de manifestations d'opérations linguistiques, non conformes à la norme standard visée à laquelle nous n'échappons pas, en raison du cadre d'apprentissage scolaire ; précédé de l'extrait de Tintin, dans les 3 langues : créole, français et anglais.

Un total de 247 copies (tous niveaux de classe confondus) a été analysé.

EXERCICE 1 : Voir thème (anglais) de la partie 1, extraite de Tintin et les bijoux de la Castafiore (2012 : 10)





17-9-1-2 Analyse du premier exercice avec les étudiants de BTS, les lycéens de terminale et de première

Nous avons analysé au total 129 productions d'étudiants en brevet de technicien supérieur et de lycéens de classes de terminale et première générale pour l'exercice 1 comme suit :

Partie 1 « Coco » du français à l'anglais

Pour les étudiants de BTS et les Lycéens, de classe terminale

Niveau du CECRL visé : B2 (voir doc. Chapitre 10-1)

Effectifs/Productions : 24 (BTS) + 35 (Terminale) = 59

Pour les lycéens en première

Niveau du CECRL visé : B1

Effectifs / Productions : 41

Partie 1 « Coco » du créole réunionnais à l'anglais

Effectifs / Productions pour les lycéens : 21 (première) + 8 (terminale) = 29

Tableau 13 de relevé des productions écrites erronées en anglais, traduction partie 1 de Tintin, Les Bijoux de La Castafiore

L1 ou Maternelle	CREOLE REUNIONNAI S/ emprunts ou calques + NMS (nature morpho- syntaxique) ou NL (nature lexicale) Le kofré bijou la Kastafiore	FRANÇAIS/ emprunts ou calques Les bijoux de La Castafiore NMS (nature morpho- syntaxique) ou NL (nature lexicale)	AUTRES MÉL ANGES/ INTERLECTE	ANGLAIS / PRODUCTION S ELEVES The Castafiore Emerald
DU	FRAN ÇAIS	A		L'AN GLAIS
BASS 1 Shimaoré/ français		+		1-A name tipic Italian [...] Would you like his name
				2-He make
		++		5- Milles undeed milles milles
Shimaoré		++		1-He's name

/ français				A name Italian -is sympatic
				2- don't scary
				5- milles million a milles
		+		6-captaine Knock, not a big injury
Créole		+		1-He name A name typical Italian name 2-Don't have scared. He wouldn't wrong to a fly. 3-Animals have a instinct that does not fail: they attach media like this. 5- Thousand million, thousand billion thousand 6-Captain [...] not a insulte

		++		
Créole/français	++			1-A name Italian 5- you are cannibal, bachi bouzouki! Cannibal!
Créole/français				1-He name is Coco. A name Italian. And he are [...] 2-Ah, you sure?. 7-Not big worlds
Français	+ + +	+ Sabords, cannibal + chou	not strong words, “strong” dans le sens gros et fort	1-Captain, don’t scared 3-He have adopted to you .Ah! the animals have an instinct who not tromped 5- Thousand millions of thousand billion of thousand sabords! Espece of cannibal! 6-Not strong words. This poor chou should capable of repeat this

				show me your finger
Créole				1-He is Coco, a typical name italiano
Français				1-He name Coco: is name typique Italy
créole				2-No affread
Créole/français				3-All animals have instinct wich never failed them.
Créole/français				1-He name is Coco 5-Lisen! 6-This pauvre heart.
TERMI NALES Français		Emprunts lexicaux français abondants (l'apprenant ne sait pas si le lexème existe en anglais – recours abondant aux mots transparentes)		1-He is adorable 2-Caress him 3-They trusting very quickly who likes him
Créole Créole				1-He's name is Coco: a typical name from Italia

				Animals has an instinct who didn't lie ; they attaches immediately at who like them 6-This poor cabbage can repeat it!
Créole Créole	Calque		+++	1-a name typiquement Italian. And he is very gentles. Isn't it you love now. 3-It's mervellous. He adopte you now. The animals have a instinct who don't trompe, it catch at it love.
Français		Glissement de sens et recours à des mots anglais incongrus. Vérification faite auprès de l'apprenant sur l'orthographe, pas de confusion avec « mal »		2-He doesn't mad at an insect.

Français				1-he will never hearts .
Creole Créole	Calque		+++	1-a name typiquement Italian. And he is very gentles . Isn't it you love now. 3-It's mervellous . He adopte you now. The animals have a instinct who don't trompe , it catch at it love.
Français		Glissement de sens et recours à des mots anglais incongrus. Vérification faite auprès de l'apprenant sur l'orthographe, pas de confusion avec « mal »		2-He doesn't mad at an insect.
Français				1-he will never hearts .
Français				1-His name is Coco, a name of Italia

				2-Don't be effrayed
TERMINALE 01				
Malgache				3-He already have adopted you! 6-[...] this poor guys is not capable to repeat!
Créole				1-His named Coco, is name typically
Créole				1-His named Coco...He is affectionous 2-Touch him, don't afraid capitaine
Créole				1-He's naming Coco 2-He will not hurt a flyers 1- All animals have instinct who do not failed them
Français/ créole				1-He is so affective
Français/ créole				1-He is so affectuous

				3-He is mervellous
Français				1-He name is Coco : name typical Italien... And he is affect. 2-Caressez-le captain! You don't scare. 3-Is merveillous ! The animals has instinct don't trompe
Français Français Malgache/français Français Français Français				2-He would don't hurt a butterfly 3-He already adopt you... 5-Thousand millions of thousand billions of

				<p>thousand cowards! Such a cannibal! Mother fucker! Bitch! 6-This poor angel may be able to repeat it!</p>
<p>T06 Shimaho rais /creole</p>			++	<p>1-Is name it's Coco: a typical name Italien. And he is tender. Isn't that you love him already. 2-Don't have scared 4-Te pess languette!</p>
<p>Créole</p>				<p>1-It is called Coco : a name typiquement Italian... And it is so affectueux... 2- Pet it, captain, don't be afraid, it won't hurt a fly 6-This poor chou will be able to repete them</p>

Français /creole				1- He is affectueux.
Français				2-Don't scary
Mauricien/français		Calques, mélanges de mots anglais ou structures agrammaticales	++	1-He's name Coco...And his so sympatic. 2-Touch him captain, don't scared, him not hurt bug. 3-The animals have instinct who cheat not: they attach right now to person who likes 6-Oh, Grace, captain, not big word! The poor chou could be capable to repeat.
Français				5-This poor gabage it's capable
Français		Emprunt lexical		1-He's name is Coco, a typically italian and he's very sympathique
Français Créole/malgache		Mauvaise maîtrise de l'impératif		2-Don't scared!

Français Français Français/créole				
Français/créole		Surgénéralisatio n		3-The animals have an instinct that does not deceived
Créole		Mélange lexical : français + anglais + créole		1-a name typiquement italian and he is affect. 3- Beach! Shit ! Languette out nénéne ! Lamoukat! 4- 6-Poor chou !
Shimaoré		Recours à des mots transcrits de façon phonologique et calqués sur le français	+++	3-Ah !Animals guet an instinct. They emediately fine with ths they lik. 5- Don't used those words! This poor hony will be able to repeat them.
Créole		Des mélanges de créole, de français et d'anglais.	++	2-Caresse ali, captain. He no fera pas de mal a un mouche

		Beaucoup d'emprunts.		3-It's incroyable ! He like you already. The animals have a good instinct, they likes the persons qui aime azot. 5- the pauvre chou, he is possible the repeat
Français/créole				6-Of grace, captain Kosak, not big words! The poor, he could be repet.
Créole		Mélange devenu difficile à déchiffrer	++	2-All animals have a instin who don't tromp us, their attache now who loves
103				
Français				1-He is so cute. N'est-ce pas que you loves déjà, this good captain ? 2-Caressez him 3-Animals have an instinct who don't trompe him. They

				<p>s'attachent immediately with people they loves they. 5- Langet ton manman, pess lamoukat.</p>
Français/créole		<p>Des mélanges qu'on peut décortiquer, mais d'autres commencent à être incompréhensibles, avec une succession de mots créoles, français ou anglais</p>	++	<p>2-He will doesn't never hurt a fly Totoche out momon. Pess babouk! Mi entend pas... 5- pess mangeur humains!</p>
Français				<p>1-His name is Coco: its a Italian's typical name and his so affectual 5-one undred million of one undred</p>
Français				<p>2-Ah! Animals have an instinct who don't cheat them.</p>
Français/ créole		Emprunts	+	<p>1-[...]He's so affecte</p>

				2-Caressez him
Français			+++	1-He's name is coco, typic name italien. 2-Caress him capitain, don't fear: he's don't would do the mouche. 2-Them pets have instinct don't tromped, he's attached your love. Ah you croyed?
Français				6-This poor can repeatable
Hindi				2-Caress him, capitain; Don't be afraid : he don't hurt a fly. 3-It's incredible! He adopt you ! Animals are an instinct who never deceived their
Hindi				1-He calls Coco, a typik name Italien. 2-It's amazing! He adopte you

				against. Animals have good instinct who don't trompe.
Français Français				6-He can repete bad language
Créole				
Créole				3-The animals have an instinct they not tromped
Créole				
Fançais/créole				3-They attach immédiatement to those who are they
DU	CREOLE	A	L'AN	GLAIS
Termi nale 03 Créole	Emprunt: Missouk Guili	Généralisation, “correct” pour “n’est-ce pas ? - Grahie : transcription d’un lexème à partir de la phonologie “affred” pour “afraid »	+	1-A name from Italia [...] I’m correct Koko? You already like the captain Missouk? 1-Don’t be affred. -Guili, guili 6- Captain Zenbabouk
Creole/français		+ calque / venir “come from”		1-A name come from Italia. He like people

				<p>2-Don't scare, we don't have more kind! Say guili, guili!</p> <p>3-He don't have finish with you</p>
	<p>Le sens créole n'est pas saisi. Ce qui entraîne un calque incohérent</p>			
Créole		+ surgénéralisation		<p>1-This name comes from in Italia</p> <p>2-More kind, don't have</p> <p>3-Now you going to know the person who like you.</p> <p>5-Thousand million of papang rapiang kanibal chikoungounia sitarane</p>
Français				
Emma est une jeune créole qui parle français				<p>1-His name is koko, a name from Italy...He likes [...]</p>

comme langue 1 à la maison		Calque, traduction littérale, mais démontre un degré de compétence plus développé avec maîtrise du comparatif de supériorité.		2-There is no nicer
Créole/français	Mélange de lexèmes créoles + anglais sans être l'équivalent		++	1-He like everybody 2-You can pet him, captain. Don't worry. More kind you don't have 3-Right now, they know the people who loves them. 5-[...] cannibale, bug, Sitarane
T06 Français/arabe				1-He's name is koko, a name which is from Italia...

	Pa bezoin ou la peur. Plus janti la poin !	-Impératif non assimilé		2-Be not afraid. There isn't anyone nicer than him!
Français		-Double modalité		1-He like people 6-The poor child can be able to repeat
Français	Pa bezoin ou la peur Mon Dieu Capitane, jure pa komsa			1-a name from Italia. He like people 2- No need to fear him 6-My god, Captain, don't curse like that!
Français		Emprunt phonologique		1-A name that come from Italy. He likis people
Créole				1-A name that come 3-Animals does really have an instinct
Français/créole				1-His name come from in Italy ... He like people...its not true. Coco you

				like already our captain Missouk 2-You can pet he 5-I listen you
Créole				1-Italia
Créole				1-a name coming from Italy 2- There is no more king 5-Hello, I listen 6-The poor parrot can reapet
			+	
Français				1- You're name...a name who came from Italia 2-More nice don't exist! 3-It's for real men! You as gone by became friend with her. All animals are instinted 6- The poor small parrot can be able to repeat!
			+	

Français, créole, malgache			+	1-A name from Italai 2- You don't need to be afraid. There's no more kindness 3-You believe in this
Français Créole				
Français		repete		3- He's really make for you! 6- Captain – [...]don't said all of this! He could be able to repet
Français				1-From Italia
Français Français				1-He's loving people
Français				1-He's named Koko, a name who comes Italy. 3-He's really simpatico. He's make friend with you.
Français Français				2-More nice, there isn't
Arabe et français		Emprunts lexicaux		2-You can caresse him.

				Inutil have scared
Français Français				1-You love deja notre captain Missouk 2-You can caress he, captain. Not besoin to avoir peur. More good doesn't exist.
Français/créole				
Français Français Français Français Français/créole Français Français/créole/ malgache Français Français Français Français Français				6-This poor peroquet would repeat it!

REMARQUES GÉNÉRALES POUR LES ÉTUDIANTS DE BASS 1 (première année de BTS assurance)

Par rapport à la norme standard attendue, sont récurrents les écarts de temps / conditionnel non maîtrisé en anglais, graphie des adjectifs possessifs erronée, ou formes

verbales au présent qui démontrent les confusions d'ordre phonologiques, avec la tendance à écrire ce qu'ils entendent. Ils ne réfléchissent pas aux mécanismes de fonctionnement de la langue, la grammaire, la syntaxe ne sont pas maîtrisées.

Des emprunts lexicaux à la langue française pour combler la pauvreté lexicale, ou des mots à consonance identique au français pour un mot anglais / « injury » pour « gros mots/ injures », « Ah you sure ? » pour « Are you sure ? », « repite » pour « repeat ». « Il serait capable » se résume au modal « can ». Il y a simplification et association à la modalité uniquement et le recours au modal le plus simple sans respecter le temps.

Ou encore des mots anglais mal orthographiés, mais des lexèmes proches du son au signifié différent / « not big worlds »

Des glissements d'adjectifs pour des verbes.

Des pronoms compléments ignorés : « You can pet he ». (Notons qu'en créole, le recours à « alu/ ali » aussi bien comme pronom personnel sujet et complément ne facilite pas l'acquisition en anglais, ni en français)

Nous pouvons parler d'interlecte, lorsque ces mélanges ne répondent à aucune forme grammaticale existante ou sont des combinaisons incohérentes de mélanges de lexèmes français, anglais.

REMARQUES GÉNÉRALES POUR LES LYCÉENS, de classe de terminale

NIVEAU : B2 (en LVA = première langue étrangère)

Les analyses (cf. tableau) révèlent (que) :

- les élèves en général ont du mal à assimiler le présent simple depuis le collège (nous y avons exercé pendant quelques années), tout profil confondu, et ce n'est pas une maîtrise fragile spécifique aux Réunionnais, dont la L1 serait le créole. Le prétérit, le conditionnel ne sont pas acquis non plus, ni l'impératif.
- ils ont tendance à généraliser « venir de » en français à l'anglais/ come(s) from in
- ils réutilisent le lexique créole, sans contextualiser le support, et se référer à la la culture française : « captain Missouk »
- certains ne comprennent pas l'expression créole et crée un faux sens « Lu la fine fé zami ek ou » = « He don't have finish with you »
- on retrouve souvent des calques ou des néologismes : medcase/ illcase, sympathique etc.

- des traductions littérales, que ce soit à partir d'un support français vers l'anglais ou d'un support créole vers l'anglais, des emprunts : « Italia » pour « Italy », « Italien », « poor chou »
- une forte tendance à écrire de façon phonologique se manifeste / « He likis »
« His » est écrit « He's » ou inversement/ « His named », écriture phonologique en anglais, « heart » pour « hurt », « effrayed », etc.
- un impératif non assimilé
- des formes interlectales : des mélanges incompréhensibles, ne se rattachant à aucune grammaire ou à un lexique précis : ...can reapeet, are instinted, there's no more kindess, vignette 2 : « All animals have a instin who don't tromp us, their attache now who loves »
- des mélanges où les emprunts sont encore identifiables /
Vignette 2: "You can caresse him. Inutil have scared."
Vignette 1 : "You love deja notre captain Missouk"
Vignette 2 : "You can caress he, captain. Not besoin to avoir peur. More good doesn't exist."

Un apprenant de terminale dont la L1 est le créole écrit : vignette 1 : « He's name is Coco: a typical name from Italia »

Vignette 3: "Animals has an instinct who didn't lie; they attaches immediately at who like them"

Vignette 6 : "This poor cabbage can repeat it! Ou encore This poor gabage it's capable. » Nous suspectons le faux sens « ce pauvre chou » (le pauvre chéri) pour le légume « chou ».

Quelques très rares candidats, dont la L1 est le créole, abusent du créole pour remplacer le lexical qui leur fait défaut en anglais. Ce qui prouve que certains élèves n'ont pas les moyens pour suivre leur scolarité de façon correcte en anglais et peut-être bien ailleurs, au vu de l'absence de recours à la langue française. Ce qui donne tout son sens à l'utilité d'avoir un personnel enseignant formé à la langue et à la culture de l'île.

Après vérification auprès de l'intéressé discrètement, le sens français de "chou" n'est pas assimilé au lycée, en classe de terminale. Et l'arrivée en langue cible est surprenant. Ceux qui font ce type d'erreurs ont le créole comme L1. Le poids diglossique est important au point de cacher la vérité et ne pas recevoir les enseignements appropriés au profil. Nous suspectons beaucoup plus de participants avec L1 le créole, mais ils refusent de l'écrire, toujours un sentiment de honte subsiste. Ou encore « ce n'est pas une langue ! Papa nous dit « non, pas de créole à la maison. »

Autre exemple truffé de mélanges français, anglais dans des structures agencées de façon incohérente et indescriptible : vignette 1 : « a name **typiquement Italian**. And he is very **gentles**. Isn't it you love now. »

Vignette 3: “It's **mervellous**. He **adopte** you now. The animals have a instinct who don't **trompe**, it catch at it love.”

Nous notons le recours constant à des graphies françaises ou transcription phonologique : / vignette 1 : « He is so affectous »

vignette 3 « He is mervellous »

Certains élèves font appel à des périphrases et à leur imagination pour rendre compte de l'ensemble des bulles :

- vignette 3: « All animals have instinct **who do not failed** »

- vignette 5, où certains sont plus compétents en jurons anglais: «thousand billions of thousand cowards! Such a cannibal! Mother fucker! Bitch! »

Un fait surprenant, un Mahorais a osé écrire les jurons en faisant appel au lexique créole réunionnais, avec la vignette 4 : « Te pess languette! ». (De gros jurons en créole réunionnais.)

Un candidat ayant pour L1, le créole a osé écrire à la vignette 5 : « Beach ! Shit ! Languette out nénéne ! Lamoukate ! » (De gros jurons en anglais et en créole)

Notons que les mots anglais sont souvent écrits comme ils le prononcent, créant ainsi de faux sens. La compétence orale anglaise n'est pas très développée, les exercices de compréhension orale (évaluation type bac vont le prouver) :

- vignette 3: “Ah !Animals guet an instinct. They emediately fine with ths they lik.”

- vignette 6: “Don't used thse words !”

Des mélanges parfois impressionnants, mais assez rares avec autant d'emprunts à la langue créole réunionnaise : - vignette 2 : « Caresse ali, captain. He no fera pas de mal a un mouche »

- vignette 3 : « It's incroyable ! He like you already. The animals have a good instinct, they likes the persons qui aime azot. »

- vignette 5 : “the pauvre chou, he is possible the [...]”

Que ce soit des candidats avec L1 le français ou le créole, le constat est le même : le conditionnel présent n'est pas acquis en anglais.

REMARQUES GÉNÉRALES LES CLASSES DE PREMIÈRE : niveau B1 visé

Nous constatons que ces apprenants plus instinctivement vont combler les lacunes lexicales par des emprunts intralinguaux de leur répertoire créole. Et paradoxalement, les jurons du capitaine Haddock foisonnent en créole réunionnais chez le public qui affirme ne pas avoir comme L1, le créole :

- vignette 3: “Animals have an instinct who don’t trompe him. They s’attachent immediately with people they loves they.”

- vignette 5 : « Langet ton manman, pess lamoukat.⁹⁸ » ou encore « pess mangeur humain. Totoche out momon ! Pess babouk ! Mi entends pas »

Lorsqu’il est demandé à ces jeunes élèves de première de préciser leur langue maternelle, soit par manque de maturité et d’affirmation de leur identité, se sentant embarrassés, ils n’osent pas l’écrire ou le dire.

Après les avoir déculpabilisés et surtout leur avoir expliqué qu’il s’agit bien d’une langue, et que ma langue maternelle est le créole réunionnais, certains rares élèves ont rectifié leur réponse. Leur attitude face à la langue et à la culture est différente des élèves de terminale ou de BTS. Ils expliquent que leurs parents les obligent à s’exprimer en français, alors que ces derniers s’expriment entre eux et avec la famille en créole. L’argument de réussite scolaire et sociale est toujours mis en avant.

- Que remarquons-nous au niveau de la syntaxe, et du syntagme verbal ?
 - Les temps sont moins maîtrisés et l’on retrouve les mêmes erreurs de transcription selon la phonologie avec des adjectifs possessifs/ « His / Its » à la place du syntagme « He ‘s » / « its a Italian’s typical name and his so affectual. »
 - Pas de maîtrise des pronoms compléments, et ni du présent simple : « Don’t be afraid. He don’t hurt a fly. »

Vignette 3 : “It’s incredible! He adopt you ! Animals are an instinct who never deceived their”

- Qu’en- est-il du lexique ?
 - Les chiffres sont écrits de façon phonologique : « one undred »

⁹⁸ Expression créole grossière, équivalente à « Baise ta mère, sale merde / fils de p... ! »

- Les mêmes erreurs se retrouvent chez les classes de première, de niveaux différents : « Animals have an instinct who don't cheat them » (Des soucis pour les subordonnées, pas de maîtrise des pronoms relatifs.)

- Beaucoup d'emprunts lexicaux, de calques : « He is so affecte [...] »

« Caressez him », « Animals are a instinct qui ne les trompe pas »

- Des manifestations interlectales ou de « l'interlectalisation » ? :

Vignette 1: "He's name is coco, typic name italien."

Vignette 2: "Caress him capitain, don't fear: he's don't would do the mouche."

Vignette 2: "Them pets have instinct don't tromped, he's attached your love. Ah you croyed?"

CONCLUSION

Au niveau B2 (attendu), parmi les 43 élèves des deux classes de Terminale, aucun apprenant réunionnais n'est capable de passer d'une langue à une autre en passant d'une culture à une autre. La complexité de saisir toute la dimension culturelle associée à la langue est rarement réussie ici. Personne n'a pu faire l'exercice.

L'exercice démontre que la langue 1 revient en force pour rendre compte des éléments culturels de la langue cible. L'expérience menée sur un support en créole, démontre le recours à une forme de la langue anglaise beaucoup plus simplifiée, et par effet de mimétisme, de calque, absence de sujet, de construction de phrase. Par exemple « pas besoin ou la peur. Plus janti la poin » = « Don't be afraid/affred/ Don't afrayed/ Don't scare. More kind don't have ! » Ou "Bann zanimo sa na lisntin : toutsuite zot I san lo moune I yème azot!" = Animals have instinct. Now you going to know the person who like you"

Et les jurons restent dans la langue de départ : le créole, plus imagé, faisant appel à des éléments culturels de l'environnement du créolophone. Les deux catégories d'élèves que ce soit L1 « créole » ou L1 français ont gardé les jurons dans la langue régionale. Est-ce le signe d'une non-conception du créole comme véritable langue pouvant être traduite dans d'autres langues ?

La précision « moitié francophone, moitié créolophone » nous laisse pantois. A ce stade-là, en classe de terminal, l'élève devait pouvoir parler avec précision de ses compétences en langues, de son identité et avoir recours à des mots justes pour parler de sa bilinguïté. Or il n'en est rien ! Le langage flou dénote des mécanismes flous dont ils en sont héritiers. (Les élèves de notre corpus lycée affirment n'avoir aucune information sur les langues régionales, sur leur droit, en l'absence de cet enseignement dans leur établissement.)

Le seul écart est à noter au niveau du recours d'un vocabulaire anglais faisant partie plus ou moins du même champ lexical. Alors que le créolophone ayant travaillé sur un support en français, tient à traduire les jurons en anglais.

On pourrait dire qu'il n'y a pas de réel intérêt à travailler sur un support créole à ce stade de compétences en langue étrangère en classe de terminale générale. L'expérience montre que certains apprenants ne sont pas familiarisés avec le créole au point de le lire et de comprendre la langue écrite. Ils n'ont jamais été alphabétisés en créole, ni eu comme option le créole. Mais certains apprenants montrent que la compréhension de la langue française n'est pas à un niveau scolaire attendu comme prérequis pour pouvoir réaliser des productions en langue étrangère anglaise, d'où des incohérences, des faux sens ou des contresens.

Les emprunts lexicaux / « Italia » restent, que ce soit le thème (traduction vers l'anglais) à partir du support en créole ou en français. Les mots transparents sont abondants. L'élève réunionnais manifeste 2 profils types, un a une culture française bien ancrée en lui, l'autre a la culture créole au point de réitérer les constats anciens, dans les années 90, le français devrait être enseigné comme langue seconde et chez certains, le français langue étrangère semble même plus approprié. « Pour l'enseignement du français, il m'a semblé qu'il convenait de tenir compte des réussites de l'enseignement du français comme langue étrangère, même lorsqu'on s'adresse à des enfants réputés francophones et dont il arrive, en fait qu'ils ne maîtrisent pas notre langue » (Hubert Delisle, 1994 :7).

Les rares élèves à avoir bien compris le support créole sans que cela n'entrave leurs compétences en anglais sont de très bons élèves créolophones et des métropolitains ayant été scolarisés depuis de nombreuses années à La Réunion.

Le comportement de l'apprenant face au français (langue apprise à l'école, langue écrite et reconnue) a forcément un équivalent en langue cible L3/l'anglais. Alors que le créole, langue non écrite, non officielle, non institutionnalisée, n'a pas d'équivalent dans une langue étrangère reconnue. L'élève a appris par l'école à conceptualiser la réalité à partir du système langagier français.

Nous rejoignons ainsi l'avis des experts, le langage fait bien appel au vécu intellectuel et affectif en englobant l'institution sociale, et n'est pas « un simple instrument de communication » (Hubert Delisle, 1994). La pédagogie des langues étrangères passe par celle du langage, et donc dès le premier degré, dès les premières années de scolarisation, une attention particulière doit être faite à l'égard de l'enfant qui n'a pas le français comme langue première. (La prosodie de

la langue maternelle, l'accentuation etc. ne trouvent pas une continuité à l'école). L'apprenant créole qui a comme L1 le français à la maison, démontre des compétences plus développées en langue étrangère anglaise également, que ce soit sur le plan syntaxique ou lexical, et une bonne compréhension du créole également. Ce qui confirme un bilinguisme équilibré et favorable à l'apprentissage de toute autre langue étrangère.

RECAPITULATION : des formes majeures déviantes de la norme anglaise scolaire attendue, les plus répandues dans les productions, [extrait 1, Tintin](#) (Hergé, 1963 :10).

Nous dressons le tableau ci-dessous pour montrer la fréquence des occurrences chez chaque profil d'apprenant avec sa L1. Nous distinguons 3 catégories majeures de formes déviantes par rapport à la norme anglaise attendue : à savoir celles qui relèvent de la morpho-syntaxe, celles qui relèvent des emprunts interlinguaux ou interférences et interlecte, et une dernière catégorie concernant des lexèmes issus de la graphie phonologique.

Nous précisons la liste des lexèmes les plus communs, relevant d'une graphie phonologique, partant du fait que supra, nous avons proposé quelques-uns, mais qu'il est intéressant de faire le lien visuellement avec la L1 ou les L1 des apprenants.

Nous notons que ces lexèmes anglais relèvent davantage de la graphie phonologique du créole. Il semblerait que certains élèves n'aient pas affirmé honnêtement leur L1. Après avoir connu certains pendant l'année scolaire, nous pouvons conclure que des locuteurs essentiellement créolophones ont prétendu être des francophones unilingues. Cela n'a pas d'incidence sur la conclusion qui suit, infra.

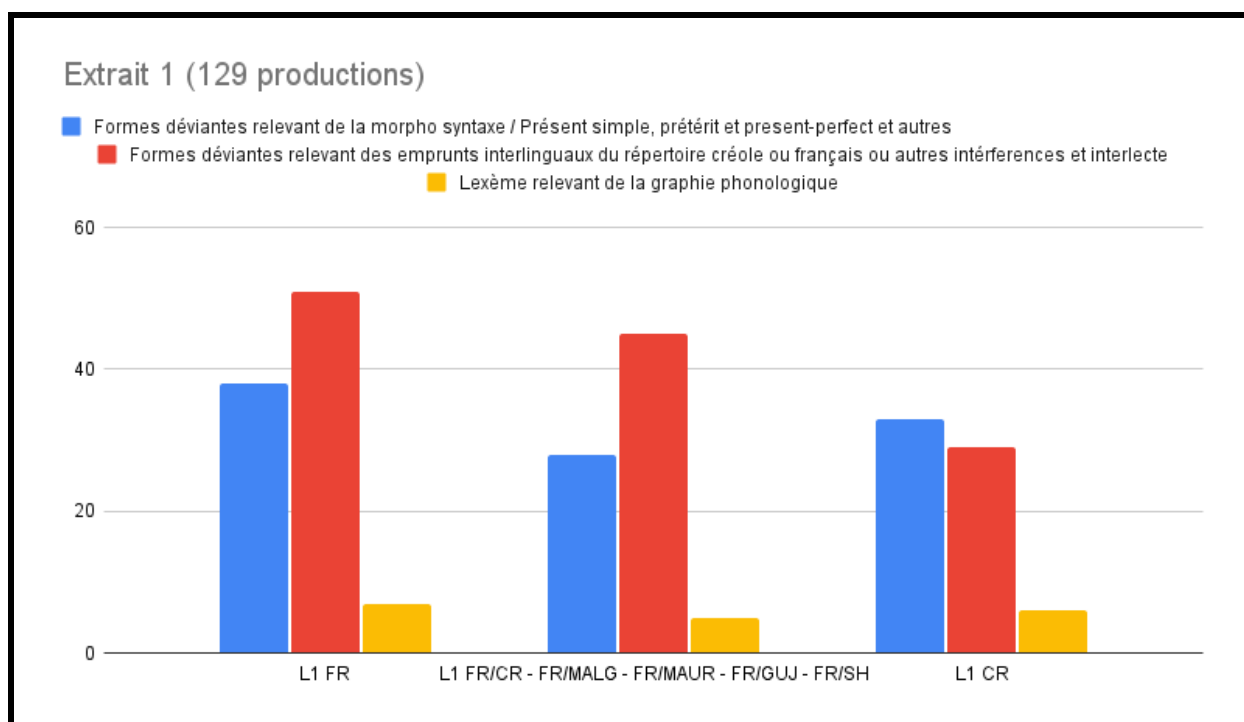
Tableau 14 récapitulatif de la nature des productions écrites erronées en anglais et de leur fréquence, traduction partie 1 de Tintin, Les Bijoux de La Castafiore

NATURE DES FORMES DEVIANTES	FREQUENCES DES OCCURRENCES, L1 FR	FREQUENCE des occurrences chez L1 FR/CR, FR/SH, FR/MALG, FR/GUJ, FR/MAUR,	FREQUENCE des occurrences chez L1 CR	Nombre de productions 129 TOTAL des occurrences
1-Formes déviantes relevant de la morpho syntaxe / Présent simple, prétérit, présent perfect et autres	38	28	33	89
2-Formes déviantes relevant des emprunts interlinguaux du répertoire créole	51	45	29	125

ou français ou autres interférences et interlecte				
3-Lexème relevant de la graphie phonologique: He's name, its a typical name, His good, affread, afrayed, you're name, lisen, guet an instinct, hi sis, reapet, you'r finger, cussing words	7	5	6	18

FR = français, CR= créole, MALG= malgache, SH= shimahorais, MAUR= mauricien, GUJ= gujarati

Graphique 8 d'analyse des productions écrites en anglais, traduction partie 1, Tintin



CONCLUSION

Les formes déviantes de la norme anglaise scolaire attendue, relèvent davantage de la catégorie 2 de notre classification, à savoir, des emprunts interlinguaux du répertoire créole ou français ou des formes interlectales, ou des interférences. 125 occurrences de cette catégorie, ont été relevées au total, parmi 129 productions, toutes confondues

Les contacts de langues (entre français-créole), le maillage, le mélange de langues (Français-créole), l'interlecte, ont bien des répercussions sur la langue anglaise, chez notre public scolaire. (L'appellation L3 pour l'anglais se confirme, avec le français qui se confirme plutôt comme langue seconde et non langue première dans nos écoles réunionnaises).

17-9-1-3 Analyse du second exercice avec les étudiants et les lycéens de terminale et de première

EXERCICE 2 : Traduire partie 2, en anglais. (Tintin, Hergé, 1963 :10). Le même protocole que l'exercice 1 est appliqué.

Nous avons analysé au total 118 productions d'étudiants en brevet de technicien supérieur et de lycéens de classes de terminale et première générale pour l'exercice 1 comme suit :

Partie 2 « Ce n'est rien ...» du français à l'anglais

POUR LES ETUDIANTS de BTS et les LYCÉENS, de classe terminale

NIVEAU du CECRL visé : B2 (voir doc. Chap. 10 et chap. 11)

EFFECTIFS / PRODUCTIONS : 27 (BTS) + 55 (Terminale) = 82

POUR LES LYCÉENS DE PREMIÈRE

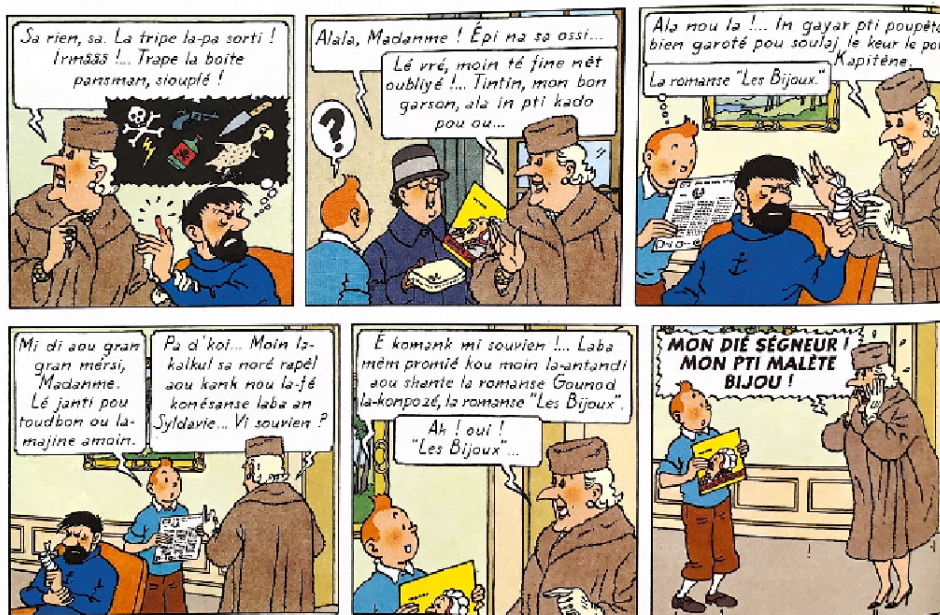
NIVEAU du CECRL visé : B1

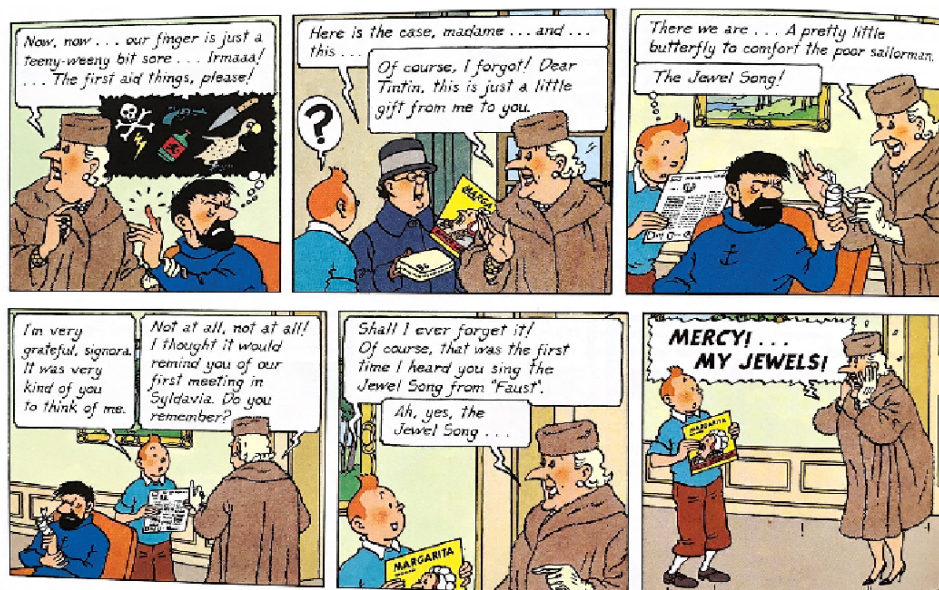
EFFECTIFS / PRODUCTIONS : 15

Partie 2 « Ce n'est rien ... » du créole réunionnais à l'anglais

Un petit groupe de lycéens a travaillé sur un extrait en créole. Nous avons jugé intéressant de mener cette expérience pour comparer les résultats. Est-il plus facile de passer directement d'un support créole à l'anglais ?

EFFECTIFS/PRODUCTIONS POUR LYCEENS : 21 (classe de première)





Exercice demandé : traduction en anglais d'une moitié de planche (page 10, extraite des Aventures de Tintin, *les bijoux de la Castafiore*, de Hergé.)

Motifs du choix de l'extrait : les tournures syntaxiques mettent en évidence les divers aspects et différents temps en anglais : les temps passés en langue anglaise, correspondant à l'imparfait, le passé composé du français + concordance des temps (passé + conditionnel en anglais)

Il a été précisé d'éviter de laisser des trous, des blancs et de tout mettre en œuvre afin de traduire ce qu'ils comprennent. (Sans une notation, beaucoup d'élèves ont tendance à ne pas faire d'efforts et rendent copie blanche. Ils répondent à la « constante macabre » des enseignants, ils sont conditionnés par l'évaluation. Chez l'élève en général, tout effort aboutit à une note.)

Tableau 15 de relevé des productions écrites erronées en anglais, traduction partie 2 de Tintin et Les Bijoux de La Castafiore

L1	CREOLE	FRANÇAIS/	AUTRE /	ANGLAIS /
	REUNIONNAI	emprunts ou	INTERLECTE	PRODUCTION
Ou	S/ emprunts ou	calques		S ELEVES
Maternelle	calques + NMS (nature morpho- syntaxique) ou NL (nature lexicale)	Les bijoux de La Castafiore NMS (nature morpho- syntaxique) ou		The Castafiore Emerald

	Le kofré bijou la Kastafiore	NL (nature lexicale)		
DU	FRAN CAIS	A		L'AN GLAIS
BASS 1 Arabe/ shimaoré		+ petit bobo (emprunt)	+	1-This is mitinoming petit bobo 2- A forgot my diar Tintin
Créole/français		- Calque - Songer = have a dream a me	+	2-Oh, it's true, forgot! My dear Tintin, me offer you little present. 4- I recommend you. Cie infinitely. I think that you, would remind you
Creole/français		Confusion de sens / "era" pour "ère"		1 et 2- A little bobo of nothing! The kit medical 3- A little dock, for era of jewelry '- It's really nice to have think about me [...] I thought it was remember you

Créole		<p>-confusion verbe et nom</p> <p>+ calque</p> <p>- Faux sens : “field”</p> <p>-Calque sur la phonologie et graphies erronées / « kine » pour « kind », « hour first meeting »</p>		<p>2-I forgotten My dear Tintin, let me gift you this little present 3-Apretty doll to take care of the poor marine. Field of jewels</p> <p>4-That’s very kine to remember me[...] I thinking this will help you to remember hour first meeting 5- field of jewels</p>
Créole		<p>Généralisation de la règle / verbes réguliers au preterit + ed</p> <p>-emprunt lexique français</p>		<p>1-Its nothing, o little of nothing. Irmaa, the made kit, please. 2-I forgotod 3-a pretty little toys 4- Is reali sympatic</p>
Créole				<p>4-The first meet in Sylvadie</p>

Créole				3-for console
Créole				
Créole Créole Créole Créole				
Français				
Français/créole				1-The med kit, please 4-I think this would remember you our first meet in Syldavia
Mahorais/français				1-It's nothing..Irmaa, pencils case, please. 3-finish...an beautiful for calm marin
Français/créole/ gujarati				1-Irmaa, the security wallet, please.
Créole				3-A beautiful little...for console the poor marine.
Créole				3-Litel babie for poor marin
Créole/français				4- Thanks you infinity, Messere

Classe de terminale T06 Français		-traduction littérale -temps non maîtrisé: future+passé		1-A little scar of nothing...the pencil case of rescue 2- I'll forgot
Français				1-Its nothing...just a little injure! The medic kit please ! 4-I thought this would make you remember our frst meet
Créole				2- They're ise the case miss and they are.
Français		Temps passé non maitrisé Verbe à l'infinitif = for+V	+ Association d'un début de lexème + un autre	1-Irmaa! Medikit, please 2-I forget 4- It's very kind for think me
Français		Association par transposition : ill case		1-...the ill case to help him, please.

				<p>4-That is truly nice to think to me</p> <p>5-That's where I have listened to you for the first time ...</p>
Français/malgache				<p>1-It's a harm of nothing! Irmaa the saving kit please</p> <p>4- That's really kind of you to have think about me.</p> <p>"I thought that it will remember you our first meet"</p> <p>5- Indeed, it's there that I have heard you ...</p>
TERMINALE T01				
Français		- Surgénéralisation de "than" (comparatif "que") à "penser que"		<p>4-I have thought than that will remember you your first meet with Syldavie.</p>
Créole				<p>5-It's there than I heard you sing for the first time</p>

				the air of jewelery [...]
Français Français		Emprunts lexique français		1-Its nothing...a little injuring of nothing! ...Irmaaa! The emergency kit, please. 3-A little joy to make happy back the poor marin. The air of jewels!
Créole				3-A beautiful puppets for to consol the poor
Créole/français				
Créole				3-A little puppets to consol the poor marin
Malgache/français				1-The trousse urgency, please! 2-The is a trousse, miss. I forgotten
Français/créole				1-The secours trousse, please.
Français				I taught that it will make you remember our first meet is Syldavie

Français/créole				4-It's really nice of you, to have taughts of me 6-Oh my god! My jewellerys
Français/créole				1-The medicinal pack, I beg you. 4- A pretty doll to help the poor marin
Français				1-The health kit, please.
Français				1-That's nothing...just a small wold. The medkit, please 3-A pretty doll to recomfort the poor marin.
Français/créole		calque		1-a little bobo of nothing at all! 4-I think that it will give you a flashback of our first met in Syldavie
Malgache		- Pencil case : association d'un lexeme (trousse d'école) au champ médical		1-The medical pencil case 4-I think that this will reminds you our first meeting in Syldavia

Créole			+	1-It's just a little blessure to the nothing! Irmaa, the rescue case, please.
Français				1-Medicit, please!
Classe de Première			+	1-Is nothing, a litte bobo of nothing. Irmaaa!...the kit...please. 2-Oh, its right. I forgetten. [...] Let me offer you this litte present 4- I thought that it will remember you our first meet in Syldavie. 5- Ah yes, this melody who
Français	Sa rien	Calque des règles du dialogue en français, que des tirets + tendance à écrire ce qui est entendu en anglais, écriture phonologique + confusion entre « remember » et « remind »		
L'apprenant transfère la syntaxe créole à l'anglais, pas de sujet.				

Créole/français		To confort Emprunts lexicaux français	+ +	3- A pretty doll to confort the poor sailor 3- This is done, a beautiful doll for console the poor marine 4- I thought that's will remember you our first meeting
Créole				1-The rescue case 2- I forgotten 3- a pretty dolls for console the poor marine 4-You you remind? 5- Ah yes! This jewelry air, who....
Créole				1-A little bobo of nothing. [...] the safe case please 2-I've forget 3-A cute little doll to console the poor marin
Français Français Français		Abondance de mélanges de temps + modal		4- I taught that's can make you

				remembered the first time we met
Français				1-A little hurt of nothing. Irmaa! The medikit, I priest you. 3-The wind of jewels
Français				
Créole				1-The healcase, please
Français				1-It's a little boboo of nothing....Secur ity pocket, please. 4-I was forgetting 5-A pretty little doll for conselling this poor marine
Français				1-It's nothing... a little booboo of nothing! Irmaa! The health box, please 4-Thank you a lot miss. This is very nice to think to me
Français				

Créole				4-It's really kind to have think of me
Français				1-Just a little pain! Irmaa! The emergency pencilcase, please! 3-A beautiful little doll for make happy a navy/sea traveler
Créole		+ calque lexical		1-It's nothing...a little bobo
Français		+calque lexical		3-A pretty small doll for help the poor marins Jewels's area!
Créole				1- Irmaa, the rescue pencilcase, please!
T06 Français				3-A nice doll for console the poor marin, the air of jewelery.
				4- I thinking that this is remembering our first meet

Créole	Structure simplifiée en créole/ “lé zantiy ou la pans amoin”			2- A cute little ...for the poor marin 4-It’s really nice to have think at me
Français				1-Irmaa, the trousse of secours, please 3-A biutiful little poupée for consoler a pauvre marin.
Français		Lexème fusionné avec terminaison anglaise (Y)+ mot français (joaillerie)	+	6-Ah, yes! This song of joallery
Shimaoré et français			+	1-Irmaa, the urgency shapner, pleas 3-A litel beautiful doll for help the poor pirate
			Il semblerait que “sharpener”, « matériel d’une trousse scolaire soit utilisé ici par association pour « trousse de secours »	
Français				1-It’s not things 4-It’s very kind for remember

Créole/français				3-A area of jawlings
DU		CREOLE A		L'AN GLAIS
Créole Créole			+	1-The guts are not out. Take the box of bandage
Français				1-Take the emergency case, please 4- Your welcome...remember you when we meet in Syldavie
Français Français Français	4-Moin la kalkul sa noré rapèl aou kank nou la fé konésans laba Le créole n'aide pas ici, l'élève n'a pas compris le sens			1-Irma take the helpcase 4-It's nothing. I remember what you did last time
Français	“Moin té fine nèt oubliyé”			1-It's not a big deal! 3-That's true, I've forget.
Français Franaçais				

				2-I have forgetten 4-I thought that this present remember you when we met
Français				1-The bandage box
Français				1-Take the pansements box 2-Oh, yes, it's true. I was forget! 3-For console 4-It's great to you for have thinking of me
Créole				1-It's nothing! The guts arent getting out 2-Right! I forget it!
Français	Kan nou lafé konésans			3-When we meet we in Syldavie
Français/malgac he				1-Can you give me the medical boxe
Français				4-Thank you very much miss. That's nice for all you've do

				and you've imagine for me.
Français				1-It's nothing; Take the bandage box
Français/créole	La trip la pa sorti	contresens		1-He's dying !
Créole				
Français Français Français Créole	Le créole aide cet apprenant à bien choisir entre « remind » et « remem ber »			4-It reminds me when we met in Syldavia. Do you remember?

Chez les étudiants de BASS 1 : nous notons une absence de structure grammaticale, un style télégraphique, aucune construction du syntagme verbal et du syntagme nominal, succession de mots anglais sur le calque français. Tendance à traduire littéralement, mot pour mot + emprunts réguliers / « a little bobo of nothing ».

- Pas de maîtrise des temps passés, ni des verbes irréguliers
- Ce groupe d'étudiants, en général, issu d'un bac professionnel ou d'un bac technologique a des compétences bien en deçà de celles d'une terminale générale et par conséquent propose des exercices où il manque de la production écrite pour pouvoir exploiter les résultats.

Chez les lycéens de terminale et de première :

- Il n'y a pas de maîtrise des temps, le prétérit anglais est confondu avec la forme du participe passé. Les verbes irréguliers ne sont pas connus. Les temps du passé en anglais mériteraient un retour approfondi sur leurs valeurs et leur emploi etc.

« I was forgett »/ «I forgetten »/ I forgotten”/” I forgeted” etc

- Nous notons une tendance « à exagérer, à gonfler » la morphosyntaxe en anglais, avec une succession arbitraire de plusieurs temps ou de modaux, preuve de savoirs non acquis mais souvenirs par bribes : 4- I taught that's can make you remembered the first time we met

- Le sujet + be, forme contractée est souvent reprise sans apostrophe / « its », tendance à écrire de façon phonologique. Est-ce une tendance propre aux Réunionnais vu que le créole est une langue dont la graphie est phonologique ? Nous ne pensons pas, puisqu'aucun des sujets n'a appris la LVR au collège ou au lycée. Cette option est inexistante au sein de l'établissement concerné.
- « To remember » et « to remind » : lexique dont le sens n'a pas été saisi, en raison de l'absence de deux lexèmes différents en créole pour ces deux sens, mais un seul en créole pour les deux sens : « mi rapèl le zour nout rankont » / « sa noré rapèl aou kank nou la fé konésans laba an Syldavie » ou « moïn néna souvnans lo zour nout rankont » / « sa norédone aou souvnans kank nou la fé konésans laba an Syldavie »
- La simplification de la structure en créole ne permet pas d'englober celle qui est beaucoup plus complexe en français et en langue cible : « Lé zantiy ou la pans amoin » / « It's really nice to have think at me »

Plusieurs occurrences erronées sont proposées / « a flashback of our first met », this will reminds you our first meeting,

- « 4-I have thought than that will remember you your first meet with Syldavie » : montre une surgénéralisation de “than” (comparatif) dans la structure “penser que” / “think that”. Cette tendance de mettre “than” en guise de “que” dans la subordonnée est redondante / « It's there, than I heard [...] »
- Néologismes en anglais ou recours à un lexique proche phonologiquement + emprunts au lexique français : « medikit » / “medicit”, « I priest you », « trousse urgency », « secours trousse », « medical pencil case », “rescue case”, “the medicinal pack”, « the wind of jewels » pour « l'air des bijoux », « the healfcase », « the emergency pencil case », « jewels's area », « the poor marins », « the rescue pencil », vignette 3: “A little joy to make happy back the poor marin.” “The air of jewels!” “blessure” etc.

Vignette 6: “Ah, yes! This song of joallery”: association d'une terminaison anglaise “y” + lexème français « joaillerie »

- Simplification de la graphie conformément au son anglais, et proche du français : « Litel » pour « little », « realy » pour « really », « juste » pour « just »
- La forme infinitive pas acquise, exagération « for + to »: « for console », « for to consol », 3-A beautiful puppets for to console,
- Confusion entre le participe passé de “think” / thought et « teach » / « taught » : ce qui démontre des soucis de prononciation en amont, entraînant une mauvaise graphie au lexème associé au son
- Tendance à écrire de façon phonologique et abondance de mélanges de mots français qui relèvent cette fois-ci d'opération consciente par manque de lexique : « 1-Irmaa, the trousse of secours, please ! »

Vignette 3: “A biutiful little poupée for consoler a pauvre marin.”

« it's not things » pour « nothing », « area of jawlings » pour « air des bijoux. »

Sur le plan lexical, nous notons 2 comportements distincts :

- Le premier a lieu aussi bien chez les élèves de première ou de terminale. Il existe une tendance à créer des néologismes, ou à faire des périphrases lorsqu'il leur manque le lexique approprié en anglais. Ces élèves ont le niveau B1/B2 ; La majorité, des candidats ont L1/français.

Vignette 1: "Just a little pain! Irmaa! The emergency pencilcase, please!"

Vignette 3: "A beautiful little doll for make happy a navy/sea"

- Le second est assez général : absence d'effort, un trou est laissé ; caractéristiques des élèves de niveau A2 aussi bien en première qu'en terminale, la majorité des candidats ont pour L1 le créole réunionnais.

Nous notons à la vignette 1 : « Irmaa, the urgency shapner, pleas. » S'agit-il d'un phénomène d'interlecte ou d'interlectalisation ?

Certes, les productions mettent en avant un grand nombre d'opérations interlinguistiques lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Mais des mélanges pas toujours conscients révèlent des bribes créole ou français, amenant parfois à des énoncés inintelligibles. « Shapner » démontre les opérations psycholinguistiques dont parle Selinker (1972), à savoir tout le travail mental de l'apprenant qui se matérialise par un mot ou une forme erronée. L'élève a dû penser à « sharpener » associé à trousse (scolaire) en tant que matériel scolaire (taille-crayon) pour arriver au néologisme « urgency shapner ».

Du créole à l'anglais :

- Nous notons une tendance à traduire littéralement et à recourir à des calques lexicaux du créole au français et à des emprunts au lexique français / « the box of bandage. »
- les élèves peuvent faire des opérations de modulation et proposer un équivalent en anglais : « help case », « emergency case », « the medic box », « pansements box »,
- Nous constatons des contresens : « la trip la pa sorti » donne comme équivalent anglais le contraire « He's dying ! »
- Nous constatons également que seul le support en créole a pu entraîner de bonnes occurrences pour la vignette 4 du support 2 et éviter la confusion entre « remind » et « remember ».

CONCLUSION

L'ensemble de ces procédés interlinguaux / calque, emprunt ou transfert etc. entre français et créole pour produire de l'anglais, ne tiendraient-ils pas du phénomène de

l'interlectalisation ? Ce n'est pas forcément matérialisé par des mots, mais comment nommer ce mélange de procédés entre deux systèmes langagiers, au point de ne plus savoir non plus si cela tient du créole ou du français ? Ou du shimahorais ? (Que nous ne connaissons pas du tout !)

Les apprenants bilingues français/malgache réussissent mieux l'exercice, même à partir du support créole réunionnais vers l'anglais. Le support en créole de cet extrait n° 2 va à l'encontre de nos premières conclusions ; ceux qui ont travaillé à partir de ce second extrait, ont eu l'avantage de laisser moins de « blanc ». Plus d'élèves ont pu traduire davantage à partir d'un support textuel en créole dans la langue cible anglaise, qu'à partir du même support en langue française.

Les apprenants de classe de première n'ont pas été honnêtes dans leur réponse quant à la langue parlée de tous les jours avec les amis ou en famille. Une majorité d'élèves de première ont du mal à admettre « le créole » comme langue et cela influe sur leur réponse. Or nous entendons ces mêmes élèves communiquer avec leurs camarades (en classe ou dans la cour) en créole réunionnais. Indépendamment de leur profil biographique linguistique, les productions écrites en anglais trahissent des traces interlinguistiques du créole en anglais. Mais il est vrai que les emprunts à la langue française sont beaucoup plus importants chez les élèves de première. Ce qui légitime leur conception du créole, leur attitude. L'emprunt étant un changement lexical de langue, conscient, ces élèves vont prioriser la langue française. Mais certains faits de langue, certains lexiques ou structures complexes en langue française non acquis rebondissent sur les productions en langue anglaise. Par exemple, « Se rappeler », « Se souvenir », comme nous l'avions expliqué supra, pose problème au créolophone.

A plus forte raison, aujourd'hui, nous devons affirmer l'urgence d'une éducation en faveur d'une cohabitation complémentaire des deux langues créole et français, et des deux cultures, surtout à l'école, afin de faire de leur contact constant et de leur proximité un atout pour acquérir les savoirs transmis par l'école en langue française, et pour mieux apprendre d'autres langues étrangères.

L'exemple de catégorisation illustre bien ce souci, au niveau des apprentissages. Chaque langue et chaque situation de contacts de langues a ses spécificités non négligeables. Bien que cela soit un sujet délicat et complexe, nous reconnaissons que les locuteurs d'une langue à une autre ne catégorisent pas les objets de la même façon.

Des langues telles que le français, l'espagnol, et l'allemand, ont en commun des noms assignés de genre grammatical. Mais chaque langue a ses règles grammaticales d'accord en genre et en nombre ou pas. L'anglais n'en a pas.

Ce constat de «catégorisation autre dans une autre langue», influe évidemment les créolophones apprenant la langue étrangère anglaise en milieu scolaire réunionnais. L'absence de genre en créole (bien qu'il y ait des exceptions de catégorisation spécifique) pourrait faciliter l'acquisition de l'anglais ; or il n'est jamais fait allusion. L'apprenant dans son processus d'acquisition de la langue cible et le cheminement linguistique des opérations de la langue créole vers le français va créer soit un phénomène de généralisation ou d'hypercorrection.

Ex : « an » + voyelle va être généralisé devant un nom commençant par une consonne / « an woman », sous l'effet de généralisation de cette règle du système créole. « L'emprunt » phonique d'un article aux consonances rapprochant de « INN » en créole pour catégoriser « une femme » / « inn fanm / in fanm » (exception de catégorisation) peut expliquer « an woman ».

RECAPITULATION: des formes majeures déviantes de la norme anglaise scolaire attendue, les plus répandues dans les productions, **extrait 2, Tintin** (Hergé, 1963 :10).

Nous dressons le même type de tableau que pour le 1^{er} exercice, selon les mêmes modalités. (Cf. supra, paragraphe 18-1-9-2, page 102). Nous précisons la liste des lexèmes les plus communs, relevant d'une graphie phonologique, partant du fait que supra, nous avons proposé quelques-uns, mais qu'il est intéressant de faire le lien visuellement avec la L1 ou les L1 des apprenants.

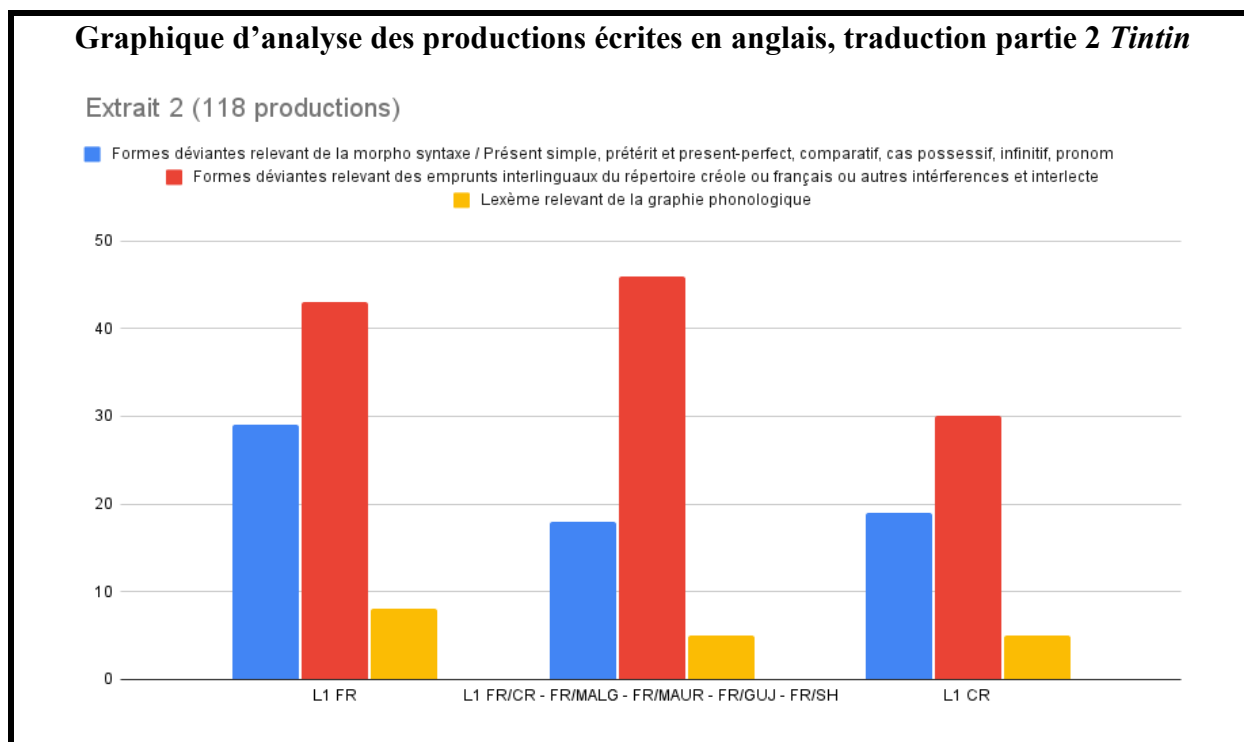
Nous notons que les formes déviantes en anglais, pour cet exercice n°2, relèvent davantage des emprunts interlinguaux à la langue créole, ou d'interférences si les productions sont inconscientes, avec la présence de « jurons » créoles, pour traduire les propos du capitaine Haddock. Nous faisons la même remarque concernant le profil linguistique de certains apprenants, qui se trahissent par des jurons empruntés volontairement à la langue créole ou il s'agirait de productions inconscientes (?). Cette suspicion de profil L1 inexact, n'a pas d'incidence sur la conclusion qui suit, infra.

Tableau 16 récapitulatif de la nature des productions écrites erronées en anglais et de leur fréquence, traduction partie 2 de Tintin et Les Bijoux de La Catasfiore

NATURE DES FORMES DEVIANTES	FREQUENCES DES OCCURRENCES, L1 FR	FREQUENCE des occurrences chez L1 FR/CR, FR/MALG, FR/MAUR, FR/GUJ, FR/SH	FREQUENCE des occurrences chez L1 CR	Nombre de productions 118
1-Formes déviantes relevant de la	29	18	19	66

morpho syntaxe / Présent simple, prétérit et Present-perfect, comparatif, cas possessif, infinitif, pronom complément				
2-Formes déviantes relevant des emprunts interlinguaux du répertoire créole ou français ou autres interférences et interlecte	43	46	30	119
3-Lexème relevant de la graphie phonologique : a litte, a littel, your welcome, healfcase, der, hour first meeting, my diar, freinde, its nothing, it's not things, a beautiful popy, tough, area of jawlings, realy etc.	8	5	5	18

FR = Français, CR= créole, MALG= Malgache, SH= shimahorais, MAUR= Mauricien, GUJ= gujarati



*Graphique 9 d'analyse des productions écrites en anglais traduction partie 2 *Tintin**

CONCLUSION

Cet exercice N°2 met davantage l'accent sur les formes déviantes de la norme anglaise scolaire attendue, qui relèvent de la catégorie 2 de notre classification, à savoir, des emprunts interlinguaux du répertoire créole ou français ou des formes interlectales, ou des interférences. En effet, 119 occurrences de cette catégorie ont été relevées au total, parmi les 118 productions écrites, toutes confondues.

Nous arrivons à la même conclusion que pour l'exercice 1, les contacts de langues (entre français-créole), le maillage, le mélange de langues (Français-créole), l'interlecte, a bien des répercussions sur les productions en langue étrangère, anglaise, que nous avons qualifiée de L3, chez notre public scolaire de La Réunion.

17-10 Analyse de l'expression écrite des secondes générales

EXPRESSION ÉCRITE EN ANGLAIS (classes de seconde, test d'entrée, et classe de première évaluation bilan en expression écrite).

Nous vous proposons d'analyser de petites expressions écrites des tests d'entrée de seconde élaborés par l'équipe pédagogique et soumis au vote au sein d'un Lycée Général et des expressions écrites de première également lors d'un test commun à la fin du premier trimestre.

Les analyses suivantes au niveau de l'expression écrite, montrent des niveaux de compétences très hétérogènes surtout pour cette composante morphosyntaxique, chez les apprenants réunionnais.

On suppose une corrélation entre les résultats dans cette compétence et le développement morphosyntaxique de l'apprenant dans sa langue parlée L1. « Le développement morphosyntaxique est fortement dépendant des langues parlées par l'enfant, de leur organisation structurelle spécifique, et de leur degré de similitude » (Mackey, 1997). Noel (2014) conclut qu'il est « difficile de postuler des représentations morphosyntaxiques uniques ou distinctes tant cela semble lié à la nature des langues parlées par l'individu bilingue ». Un constat qui corrobore le caractère variable ajouté à l'interlecte, en l'absence de norme en figée en créole.

La complexité des analyses morphosyntaxiques en anglais, s'explique d'une part, par le fait que « Ces segments ambigus ou hors grammaire témoignent de la forte osmose entre le français et le créole » (Chaudenson, 1993). « Par ailleurs, l'absence de cadre normatif consensuel pour le créole (malgré l'existence de descriptions grammaticales) rend la délimitation d'autant plus difficile. » (Noel, 2014) La parole réunionnaise semble alors « se construire entre le créole et le français sans qu'il soit possible de la catégoriser formellement, selon une appartenance au créole acrolectal ou basilectal, au français créolisé, au français régional et au créole francisé » (Souprayen-Cavery, 2010 : 21).

Le « macrosystème interlectal [...] peut ainsi rendre compte des pratiques linguistiques panachées des Réunionnais et réhabilite le phénomène du mélange » (Noel, 2014 : 6).

L'analyse de l'expression écrite chez des élèves rentrant en secondes et de première générale et technologique, va nous permettre de mettre en lumière l'intensité ou non des mélanges qui ont lieu dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais, de déterminer la part du créole et du français présente dans les productions mélangées en anglais. Nous n'allons pas catégoriser en détails la nature des mélanges à travers les concepts traditionnels, et susvisés, le but étant justement de montrer l'existence de mélanges qui dépassent toute approche descriptive structuraliste normalisée, ceux que l'on ne pourrait identifier par une terminologie répertoriée.

17-10-1 Analyse des productions écrites de seconde

Nous analysons ici des productions écrites de 199 lycéens de seconde, en 2015/2016. Ce même échantillon l'année suivante en 2016/2017 est réparti dans les classes de premières, ils participent à l'enquête de biographicité.

17-10-1-1 La lettre d'excuses

EXERCICE B extrait du test d'entrée (Cf. test complet en annexe)

Les tests proposés aux élèves de seconde, dès leur entrée au lycée, relèvent beaucoup de la vérification des acquis grammaticaux, avec comme approche le respect de la norme académique, et laissent peu de place à la pensée créative de l'apprenant.

Nous choisissons de rendre compte de l'exercice B, une expression écrite semi guidée : « *You started a fight at school. Write a letter of apology to the headmaster. You will have to give the situation: what happened, when and where. You will give explanations for it. You will express your regrets and resolutions for the future.* »

Les productions des élèves sont retranscrites fidèlement. Tous les énoncés erronés ne sont pas surlignés de gris, uniquement des éléments qui sont en lien avec notre recherche.

Compétence évaluée : capacité à rédiger une lettre d'excuses.

Effectifs : 43

Niveau de compétences à l'entrée de seconde : A2/B1

Niveau visé : B1

Tableau 17 de relevé des productions écrites erronées en anglais, La lettre d'excuses, classe de seconde

CLASSE DE SECONDE EXERCICE B (Nature des points non conformes à la norme standard)	CREOLE REUNIONNAI S/ emprunts ou calques + NMS (nature morpho-syntaxique) ou NL (nature lexicale)	FRANÇAIS/ emprunts ou calques Lettre d'excuses NMS (nature morpho-syntaxique) ou	AUTRES MELANGES INDES CRIPTI BLES / INTERLECTE	ANGLAIS / PRODUCTION S ELEVES An apology letter
---	---	--	---	---

		NL (nature lexicale)		
Temps passés + lexique		+	+ apologice	-I'm sorry, I fight [...] yesterday, and I wrote this letter for apologice -I can't say you my problem.
Syntaxe +voc Syntaxe tronquée, omission de verbe		+		-I write this letter for I'm apologies -She started a fight because for she "I look" her boyfriend -It the future, I will not a new fight
Surgénéralisation, application de la règle V+ed V irréguliers + v-ing		Recreations profeseur		-I writed this letter -It was afternoon, in recreations.[...] -This children started fight with me but a profeseur arrived for separated us

Voc+temps present et passé + consigne non comprise				I give you a letter but I speaking my problem. Excuse me, I broken your cars.
Emprunt phonologique à l'anglais				I'm whrite a letter. I'm started fight at school. I'm fight. The fight its saw stupid.
	Kozé	Causer Se passer récréation		But he causes to me and insult. It is to pass in the recreation yard.
				A friend critcal my personality and insults my family [...]
Confusion lexicale, “hear” pour “s’entendre avec quelqu’un”, “hungry” pour “en colère”,			+	I don't heard with a friend. She knew I don't happy when she were hungry with me. I hit she.

<p>pronoms personnels sujets utilisés en pronoms complément etc.</p>				
		+		My attitude is disagreeable
		++		My comportement is inaccessible
			++	I'm desperate not reproduction in the school
		- Ruller pour "régler"		I'm d'ont like fight, I have just defense me.[...]I went to the CPE for ruller my problems and I talk about this for avoid brawl.
<p>Hors sujet (HS)</p>		+ remords		I'm very sorry because I was doing cheating on the last test. ...forget me for my immature attitude. I have a remore [...]

			++	I've come to tender my sincere apologies for have made the error
				I wouldn't of to strike her like that [...] during it's hour.
HS Juxtaposition de mots.				I give explanations is formation a entreprise. I regrets and resolutions for the future is travel in England and Japan of working
HS				I would take complaint for a sweep in etablissement. I'm victim a sweep a phone through a child.I would that you call in phone. I would that give way to my phone.

			+++	I have written this letter to apology for hitting my friends in the course, I do not know whart art he arrived and went trought my head.
		++		I'm very sorry for this desagrement. I have my part of responsibility, but I can apology to her.
HS		++	+	I say, hurt you with my words but isn't contre.
			++	I'm sorry I don't want explain my gest but I regrete.

CONCLUSION

Les élèves de lycée peinent encore à reproduire les formes normées de l'anglais standard, Nous notons l'accumulation de temps erronés, les emprunts lexicaux souvent conscients pour combler les lacunes, des lexèmes anglais à graphie phonologique. Certains

profils démontrent même un anglais style télégraphique et nous avons du mal à croire à des emprunts conscients.

Globalement ces élèves de seconde s'appliquent tout de même pour ce test d'entrée, en maîtrisant des mélanges de lexèmes créoles (pratiquement pas de mélanges de lexèmes créoles). Seuls des emprunts lexicaux français. Mais des successions de mots anglais dans un ensemble inintelligible. La crainte d'une note chiffrée pousse toujours l'élève à remplir sa feuille de copie, même si c'est incohérent. En 2015, pas de réforme du bac, il y avait toujours une épreuve finale écrite en langue anglaise + une épreuve de compréhension orale (compte rendu détaillé en français d'un support audio ou vidéo en anglais). Le contrôle continu actuel (session 2020) finalement, serait-il responsable d'un « laisser-aller » de la part des élèves, en matière de maîtrise grammaticale ? (Relevés de Tintin, 2020)

17-10-1-2 Les vacances

EXERCICE 2 extrait du test d'entrée (Cf. test complete en annexe): Write about what you did during your holidays.

Nous décidons d'analyser un second support, pour croiser les éléments de productions différents, en élargissant le type d'écriture, de la lettre d'excuse à la narration, pour les vacances passées. Les deux productions cumulent les temps présents et passés.

Sujet : L'élève raconte ses vacances passées.

Effectifs : 45 +46+24+18+23 = 156 copies

Nous relevons quelques éléments erronés d'ordre morphosyntaxique, ou lexical pour vous donner un aperçu de la qualité des productions, et mettons l'accent uniquement sur les éléments pertinents selon notre axe de recherches (les mélanges contact ou autres formes) et nous ne surlignons pas tout ce qui n'est pas conforme à la norme académique standard, mais ce qui est récurrent dans l'ensemble des productions.

Tableau 18 de relevé des productions écrites erronées en anglais, Les vacances, classe de seconde

CLASSE DE CONDE EXERCICE B (Nature des éléments non conformes à la norme standard)	CREOLE REUNIONNAIS/ emprunts ou calques + NMS (nature morpho-syntaxique) ou NL (nature lexicale)	FRANÇAIS/ emprunts ou calques Raconter ses vacances NMS (nature morpho-syntaxique) ou NL (nature lexicale)	AUTRES MÉLANGES INDESCRITIBLES / INTERLECTE	ANGLAIS / PRODUCTIONS ELEVES Talking about holidays
Est-ce l'interférence avec la structure créole ? Pou + verbe du premier groupe (français) en -é	++ « Pou/po ashté »		+	We went to the cinema for saw. I helped she for example to cooking. We went to the supermarket for bought my new bag.
Interférence du lexème créole + exagération lexicale	+ "louk" en créole = regarder			My holidays it is perfect! I playing motocross every day. My mum go to the France. I looking watching TV.
		+		I had my cousine

<p>Un phénomène constant : graphie d'un mot anglais selon sa phonologie ou se rapprochant / no think thired</p>		<p>+++</p> <p>Emprunt lexical français</p>		<p>During my holidays, I want to the cinema. I did shopping for the school, I watching the TV rally. I did no think because my dad works everyday of the week and the week end he is thired.[...]I order my bedroom because it is very desordone.</p>
<p>Emploi du present simple pour les actions passées</p>				<p>During my holidays, I wake up ...I go to have breakfast...</p>
				<p>I'm play video games</p>
<p>Succession de mots , non-respect des temps</p>			<p>++</p>	<p>I went to home, my father and we are eating, we are walking to the parc</p>

				“Bocage” when my mother working.... I to meet my new oncle
				I’m going in my oncle and play video games.
				I’m go to the cinema. I’m go to beach. I’m going visited my family. I’m go to swimming pool.
			+	I lift walk with my cousins
Toujours graphie conforme aux sons				Tonight practice my hobise
				I has going on my computer
Emploi et forme non corrects du present perfect				I have write 4 history from my imagination
		+		Pendant my holiday, I have play video games. I’m go to the cinema

				I was see my grandmother[...]]Me and my sister, we were work for to school
Dall pour “tall”			+	She’s very dall
				During my holidays, I don’t speal English and I no take some practice.
		+		After the big day we passed
Graphie phonologique			++	I’m play with my cate every night. At the week-end, friend and family, go to the bitch ...All Tuesday, I cook, because it’s my tourn . I’m also go to the sweemming pool.
		+		We took a speed boart ... I saw the dauphins
Conscient des mélanges lexicaux, l’élève		++	++	I’m got and restaurant “cantine” [...]

a ms “cantine” pour canteen entre “... »				after im go French, puis en permanence, puis en english
			++	I start my holiday form the voyage in Mauritius.
		+		I helped to repare mum’s car
			+++	I have a the playa theer. [..]My sister is venu a holidays a island Reunion.
Interférences / espagnol				My holidays to go the playa
Complexificati on des mélanges : voix passive			+	I was eaten crisps. I was bought dress.
				I am go the playa en ma famil. I’m going a camp d’ado in Salazie.
		++”I have” pour j’ai, suivi de “do” pour “fait”	+	I go to playa with my family. [..]I have do a cake for my grandmother.

		+		I love play basket ball because there is some strategic mouvements.
				I eated burgers. Before take the plane, we forgeted our papers at home.
				I was go out of my home a lot...
				I was go in the beach
				For my holidays, I take a air France
		++	+++	I'm partied and voyage in the Maurice. I'm rested and family. I'm is nouvelle petite cousine [...]I'm decouverd to nouvelle île
Une bonne maitrise des temps passés mais emprunts lexicaux		+		I saw my oncle, my tantes and my cousines. I went in Germany for a stage on bike.

				I'm did during my holidays playing video games.
		+		I going to a colo during my holidays.
				I am go to the shoping my dad.
			+	I have very sleeping.
		+		I went in the Madagascar, this the amazing country, but there are much pauvrety.
				I'm celebrate my birthday during my holidays with my family.
		++		I going in the playa. I'm go in Salazie for photographie the natural environment and animals.
First? third?	Or		++	I was go to the cinema fird time.

				I was go to see the Euro's final in the stade.
		+		During my holidays, I'll have to leave my friends and my best friend too...
Association de "in" +adj en anglais pour "adj + ant" en français		++		Sport is so tiring.

CONCLUSION

Le créole se mixe avec le lexique anglais, ou des sens créoles sont accordés à des mots anglais à phonologie identique. Exemple: « looking watching », « louk » = « regarder » en créole, « thired », « desordone » etc. Des emprunts lexicaux ou interférences en langue française également. Même remarque qu'avec l'autre groupe d'élèves de seconde, les temps ne sont pas maîtrisés, des formes négatives tronquées/ « I no take » etc. L'utilisation du prétérit (temps passé en anglais) est rare pour évoquer le passé ici, on trouve même le futur / « I'll have to leave my family, sinon abus des formes verbales +ed, pour un grand nombre de verbes irréguliers/ « I eated », « I readed »... Les temps présent / présent simple et présent continu sont fréquemment utilisés, certainement les rares temps gardés en mémoire, pour exprimer de façon abusive et erronée le passé. Des formes un peu plus complexes / voix passive également sont utilisées pour un rendu inintelligible. Nous pensons que certains de ces jeunes produisant des énoncés mélangés et incohérents, arrivant de la troisième et fraîchement débarqués en seconde, ont tendance à mettre sur papier les connaissances accumulées les plus récentes, les souvenirs de collège se succèdent alors de façon incohérente et hors sujet.

La consigne est mal renseignée. Certains élèves ont rédigé des phrases conformément à la consigne : « entre 8 à 10 phrases ». Alors qu'il est demandé un certain nombre de mots généralement. Nous nous rendons compte que la clarté des consignes de la part des enseignants n'est pas toujours un fait.

Nous , assistons également à des mélanges indescriptibles, mais qui relèvent rarement de contacts de langues (créole-français), un peu plus de mélanges intralinguaux et davantage à des mélanges lexicaux ou syntaxiques en anglais même, ou des néologismes dus à la mauvaise prononciation anglaise/ « dall » pour tall, « cate » pour cat, “bitch” / « beatch » pour beach... my “tourn” pour turn, “sweemming pool” pour swimming-pool, « playa » pour plage, « pauvrety » pour pauvreté, « fird » pour first ou third, nous l’ignorons etc.

Nous pouvons trouver également une succession de mots simplifiés, pour exprimer un message, sans le respect de la norme académique, ce que nous appelons le style télégraphique, une sorte de traduction littérale / « I have do a cake for my grandmother ». (Pour « J’ai fait un gâteau pour ma grand-mère »)

“I’m partied and voyage in the Maurice. I’m rested and family. I’m is nouvelle petite cousine [...] I’m decouverd to nouvelle île”

« I have very sleeping. »

L’élève de seconde manifeste ainsi, un manque de maîtrise des traits phonologiques de l’anglais, ce qui entraîne des erreurs de graphie importantes à l’écrit, et parfois nous ignorons le véritable message véhiculé/ « fird time » (first ou thrid time ?)

Pendant nos années d’exercice, ayant des élèves en suivi, nous avons pu relever davantage de mélanges de contact et des mélanges indescriptibles en production écrite ou orale anglaise. Nous constatons que le suivi pédagogique pendant une année scolaire d’un apprenant est mieux à même de prouver ces manifestations linguistiques. Rappelons qu’ici nous avons affaire à des tests d’entrée de seconde élaborés par l’équipe pédagogique au sein d’un lycée d’enseignement général. Le petit exercice d’expression écrite est parfois trop ciblé pour mesurer la richesse des mélanges constatés au cours d’une année scolaire.

17-11 Analyse des productions écrites de première technologique

EXERCICE 3 : EXPRESSION ECRITE / DIALOGUE

Classe de première technologique, classe de première économique et classe de première scientifique pour comparaison

Nous choisissons cette fois-ci un échantillon des productions d'élèves issus de la classe de première technologique. Ce public est beaucoup plus représentatif de la population sociolinguistique réunionnaise ; nous entendons par-là un grand nombre de locuteurs avec langue première, le créole, et un fort % d'élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées, classe ouvrière. Nous aurons ainsi à la fin un corpus varié, en termes de profils sociobiographies, afin d'étayer des résultats comparatifs et en tirer des conclusions valides. La nature des productions écrites est différente également ; nous optons non plus pour un récit, mais un dialogue, le sujet se complexifie par rapport aux secondes, il n'est plus seulement question de raconter ses vacances, mais aussi de parler de sa nouvelle rentrée scolaire (emploi du temps, nouveaux enseignants, ses impressions au sujet du nouvel établissement et de l'année scolaire à venir). Pour rappel, nous ne surlignons pas tout ce qui est agrammatical, seuls des éléments jugés intéressants en lien avec notre thématique ou des formes syntaxiques récurrentes. Au vu des 10 copies de 1STMG non rédigées, nous rajoutons un lot de première économique et de première scientifique pour fournir davantage de données. (Notons qu'à l'époque (2015/2016, les classes étaient réparties par filières scientifiques ou économiques ou littéraires)

Classe 1STMG : première de sciences et technologies du management et de la gestion.

EFFECTIFS : 39 (dont 10 copies blanches en expression écrite / EE) + 25

Durée de réalisation : 1 h (un exercice à trous + expression écrite / dialogue), dès l'arrivée en première.

Classe 1ES : première économique et sociale + Classe 1S : première scientifique

EFFECTIFS : 24+ 22

Tableau 19 de relevé des productions écrites erronées en anglais, Dialogue, classe de première technologie et de première générale

CLASSE de	CREOLE	FRANÇAIS/	AUTRES	ANGLAIS /
Première technologique	REUNIONNAIS/ emprunts ou calques + NMS	emprunts ou calques	MELANGES INDESCRIPTIBLES	PRODUCTION S ELEVES
Exercice d'Expression écrite	(nature morpho-syntaxique) ou	Dialogue avec son ami(e) le premier jour de		Talking to a friend on your first day of high school

(Nature des éléments non conformes à la norme standard)	NL (nature lexicale)	la rentrée scolaire NMS (nature morpho-syntaxique) ou NL (nature lexicale)		
Confusion graphique / « white » pour « with			++	I like my new teachers, they cool but irforget Juli, because white my family, we went in bowling, it's very very good.
				The holiday, i play football with a friends i went camping Saint-Gille I watch TV I went a cinema
		+		My timetable is charge.
Adjective en anglais porte un -s, comme l pluriel du français		Teachers = symphatics	+	I'm likes my new teachers is symphatics.
		++		My teachers is funny and sympatick

				There are many place poor and a many place riche
				I don't going the travel
				I'm a super heroes. I liked play the football and regarder la tv.
“rest” pour “rester à la maison”		+	+	“I have obligation return in school...” “I don't have a beach, prefer rest in my house, watch TV
				“I love my teachers, they are sympathetic”
				I'm going to Maurice.
Succession de mots, traduction littérale de l'idée/ « j'ai vu des lions », « je n'ai rien vu de semblable auparavant » « j'ai passé »,		++	+++	“Who was your holidays?” “I have views lions” “I have nothing look like before” “I pasted one week with my cousin”

« Je pense que je vas passer un bonne année »			Des mélanges qu'on a du mal à déchiffrer	<p>“I think I went past good year”</p> <p>“I’m tired before the board, it’s was so long”</p>
<p>Nous nous sommes vus dans le magasin</p> <p>« ...sommes partis » = are partie</p> <p>« pour visiter » = for visited</p>		+ Calque français	++	<p>“Love to lycée”?</p> <p>“We are see in the magazins”</p> <p>“I am partir in Germany”</p> <p>“we are partir in italien”</p> <p>“my and my family are partie in Australia for visited”</p>
		++	+++	<p>“I don’t friend in a school.”</p> <p>“A girl was sympa”</p> <p>“How you trouve classroom? And new school ? »</p> <p>« I don’t no »</p> <p>« [...] a school is tall »</p>
		+		My new teacher is sympatic

		+		<p>“I visited Dubaï with my mother, my brother, my aunt and my cousin, it is formidable”</p> <p>“You are chance”</p>
		+++++	+	<p>“It’s so cool. Have enorm garden”</p> <p>“Oh your holidays is charged”</p> <p>“I’m go to the cinema [...]I’m visited a musée”</p> <p>“My new French teacher’s it’s beautiful. Oh, no! She’s magnific”</p> <p>“My time table is good because I can do many sorties”</p>
<p>“Hi” mis à la place du pronom personnel, confusion phonologique. « retrouvé »</p>		++	+	<p>“Hi retrouvé my friends”</p>

<p>pour « retrouvé » + emprunt lexique français + rajout de terminaison du prétérit/-ed</p>				
				“do you pratique a sport?”
				“Hello Jane? Were are you ? » « I’m fine and you ? »
				« My classroom is not good, parce que I’m alone”
		+		“I take a bus, it is amusant ”
		++		“I don’t like my organization , because I have so much maters and I don’t have the time for decompress. ”
RELEVE	DES	COPIES	IES	
		+		The paysage is extraordinary.

			<p>But no I like the aliment.”</p> <p>“And you?”</p> <p>“I rest at the home”</p> <p>“I was stressed because imagine, in my class I have the inconnu.”</p> <p>“Yes you are write!”</p>
			<p>“Just next the movie the went to a shop for bought a dog for my mother for her birthday”</p>
			<p>“What it was your holidays?”</p> <p>“What do you thing about this new year?”</p> <p>“I think I can past a very year”</p>
		++	<p>“I kept the kids of my voisins”</p> <p>“What you feeling?”</p> <p>“I am so happy! I am in the same classe »</p>

				<p>“What did you went?”</p> <p>“I went to une playa”</p>
				<p>I’m went to the plage.</p>
				<p>I thinks we gonna past a very good year!</p>
				<p>“My class he very genial”</p>
				<p>“During the holidays, I been go my grand-mother, I done the shopping, I sawn the singer”</p>
		+		<p>“They are sit in the college and discute”</p> <p>“It was sympatic”</p> <p>“A time we were posed, we went to the beach”</p> <p>“My holidays was not incroyable”</p>
		+	<p>“Posed” utilize + comme “repose” en français</p>	
		+		<p>“I am agree with Cassandra”</p>

				3The subject French will beginning”
RELEVE	DES	COPIES	IS	
		+		“Have you passe a good holiday?” “I hate my principal teacher”
Mélange interlinguistique / espagnol				“I did one foto”
				“It is oblige”
				“I go talked”
				“My holidays was formidable”
		+		“I went to Mafate, I sleped two nights” “my new teachers are very sympatic”
		++		“We have the discours of the director and he wish we to have a good comportement”
		++		“I don’t like my class, I know personne”

			<p>“I want to go to STMG, but they have gestion”</p> <p>“So I go to ES, not grave so you have got school in Saturday!”</p>
			<p>“How passed your holidays?”</p> <p>“She distribed the time table”</p>
		+	<p>“Why do you doesn’t love your time table?”</p> <p>“I think this schoolyear will be fast”</p> <p>“I’m agree with you, Sam”</p>
			<p>“I d’ont have the island during this holidays.”</p> <p>“The brother’s company started having fun whit many activities”</p>
		+	<p>“The school is big, special, agreable”</p>

		+		<p>“It is my first day back to school en 1erS”</p> <p>“So you are a people very eceptionaly”</p>
				<p>“I go to the mountain with my family for decompress”</p>
				<p>“Yes I past a very good holiday”</p> <p>“ I finished school practiment a week at 3.00 am”</p>

17-11-1 Bilan de la Première technologique

- Le style télégraphique prête à réflexion ; les élèves de section technologique simplifient au plus toute forme d’expression, aussi bien à l’oral qu’à l’écrit : des phrases tronquées, l’absence de verbe, des calques importants au niveau de la construction morphosyntaxique. Un grand nombre d’élèves rendent la copie vierge. Aucune rédaction.
- Si les autres candidats avaient des emprunts lexicaux à la langue française ou autre, ces apprenants de 1STMG élaborent des traductions littérales fantaisistes qu’on essaie tant bien mal à comprendre/ « I have views lions » pour apparemment « J’ai vu des lions », « I have nothing look like before » / « je n’ai rien vu de semblable auparavant », « I pasted one week » / « J’ai passé une semaine » etc.
- L’élève utilise des mots en anglais et les calques dans l’ordre chronologique de la phrase en français, accordant du sens littéral à chaque mot dans la phrase:

“my and my family are partie in Australia for visited”

“I don’t friend in a school.”

“A girl was sympa”

“We are see in the magazins” (graphie créole + marque du pluriel du français)

“I am partir in Germany”

“we are partir in italien”

- Certains mélanges restent impossibles à décortiquer et à deviner le sens / “I’m tired before the board, it’s was so long”.
- Des mélanges similaires aux secondes, avec des graphies en anglais calquées sur la phonologie : « How do you trouve school ? »
« I don’t no »

Pour reprendre la classification des variations de Legdegen et Léglise (2013 : 400), évoquée supra (Chapitre 15) en lien avec le statut social, nous constatons ici, chez les apprenants de 1STMG, première technologique, dont les profils de biographie langagière démontrent une forte appartenance à des CSP défavorisées, et dont la langue première est exclusivement le créole, avec une pratique généralisée (voir schéma, chapitre 16), des productions en langue anglaise très hétérogènes (français + anglais + des graphies créoles), avec des mélanges lexicaux parfois identifiables ou non (emprunts au français si conscients par souci de combler le lexique pauvre ou relevant d’interférences, des productions inconscientes, et dont ils sont persuadés qu’il s’agit de l’anglais, lorsqu’on les interroge/ recours à des mots français ou créoles ou autres non identifiables).

Le mélange français-anglais est beaucoup plus important chez ce public essentiellement créolophone, de CSP défavorisées. Interrogés sur le lexique mélangé français/anglais, ils expliquent « nou la pou batay ék fransé, alor domann pa moin an anglé... pou moin lé lo minm zafèr madam ⁹⁹ ». Nous nous demandons alors ce que l’école fait ou a fait et n’a pas fait. Leur maîtrise de la langue française reste fragile ; en anglais, les calques sur la syntaxe de la langue française, restent importants. C’est dans ce cas, que le recours à une pédagogie intégrée au tout début de leur scolarisation ou contextualisée avec « un curriculum plurilingue intégré » (voir

⁹⁹ « On se démène avec le français, alors ne nous demandez pas en anglais...pour moi, c’est la même chose ! »

p.21 et chapitre 16-1-3) en français, avec une pédagogie différenciée et un travail sur les deux systèmes linguistiques (créole + français), prend tout son sens.

Ces apprenants réunionnais de première d'enseignement technologique, issus de familles de classes sociales ouvrières, essentiellement créolophones confirment l'existence de « variations classées et classantes » (Legdegen et Léglise, 2013) des productions en anglais.

Nous leur enseignons des savoirs ou savoir-faire dans une langue étrangère alors que beaucoup ne les ont pas encore acquis en langue française, qui finalement revêt les caractéristiques d'une langue seconde au vu de leur connaissance et de leur pratique limitée de la langue française.

17-11-2 Bilan des premières générales

- Les élèves de première générale rédigent plus longuement, la syntaxe est plus complexe et le champ lexical plus développé, mais ils ne sont pas à l'abri de mélanges/ mélanges de temps, et de lexique français. Des erreurs interlinguales lors de tout apprentissage d'une langue étrangère. Des temps non maîtrisés, mais l'intelligibilité des écrits est bien plus importante, et le contenu plus riche / « for bought », « It was the first time I travel », « I couldn't watched ».

“During the holidays, I **been go** my grand-mother, I **done** the shopping, I **sawn** the singer”

- Sur le plan lexical, nous notons le même type d'erreurs, dont la graphie est d'ordre phonologique ou calque sur le français : « I can past a year » pour « passer » en français, « What do you thing ? » pour « think » en anglais etc.
- Les mélanges interlinguistiques demeurent entre le français et l'anglais et rarement en créole réunionnais chez ce public : discute, posed, incroyable etc.

“They are sit in the college and discute”

“It was sympatic” « It is oblige »

“A time we were posed, we went to the beach”

- Les premières générales vont faire également des mélanges interlinguistiques / langue étrangère espagnol : playa, foto

CONCLUSION

Les résultats des analyses de productions écrites (Test d'entrée) en anglais, des classes de seconde générale mettent en évidence des consignes pas très précises ; le test d'entrée des premières est semi-guidé, oriente davantage l'apprenant mais les objectifs linguistiques sont discriminants dans la mesure où d'emblée, ils sont orientés pour le public de première technologique ; alors qu'ils arrivent tous de classes de seconde générale.

Les tests conçus par l'équipe pédagogique ne sont pas murement réfléchis avec des objectifs très explicites en amont, des activités langagières précises ; bien souvent ils sont trop limités à la vérification d'un point de grammaire / « raconter ses vacances » par exemple pour les secondes, réduit le champ sémantique, et syntaxique ; cet exercice ne permet pas de déployer l'ensemble des compétences du candidat, puisqu'il se limite au passé, alors qu'il a pour but de faire le point sur l'ensemble de ses acquis à l'entrée de seconde. Ce serait plutôt approprié comme évaluation formative (au cours d'un apprentissage à un moment précis de la scolarité de l'élève) pour vérifier la bonne acquisition ou non d'un point précis de la langue anglaise.

Nous ne comprenons pas non plus le lien entre l'exercice à trous, pure discrimination grammaticale et l'expression écrite, pour les 1STMG. Il n'y en a aucun malheureusement. Nous rejoignons ainsi, les propos de Beacco (2022), les enseignants ont bien souvent une lecture incomplète ou à l'envers du CECRL. La grande difficulté est ici l'association de points/20 à des descripteurs de compétences. Il est fort regrettable que le système français garde encore ce type d'évaluation chiffrée, qui devient incohérent. On force le cadre du CECRL, on modifie sa finalité pour rentrer dans le moule de l'évaluation classique chiffrée /20. Ici le cadre n'est pas utilisé de façon globalisante et concrète. Les objectifs du test ne sont pas transparents. Nous avons effectivement avec le test des 1STMG, des activités langagières ciblées, mais aucune information sur la mise en œuvre. Comment l'évaluer d'un candidat à un autre ? L'accent semble être mis encore une fois uniquement sur la norme académique de la langue anglaise. Nous pouvons par ailleurs nous reprocher cette analyse qui sous-tend encore au respect de la norme standard, puisque nous l'avons mise en avant dans nos tableaux d'analyse. Mais, le cadre scolaire n'y échappe pas.

Si la recommandation est « d'abandonner l'approche mononormative » (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014), reprise par Lebon-Eyquem (2015) pour la situation réunionnaise, comment dans ce cas arriver à satisfaire les attentes ministérielles au niveau de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à La Réunion ? C'est là que nous rejoignons par ricochet l'effet attendu et évoqué par Lebon-Eyquem à travers le même processus ; à savoir « considérer la parole des élèves [...] et les moyens linguistiques qu'ils utilisent ». Répéter cette même attitude partout, dans toutes les disciplines, afin de s'assurer de la bonne acquisition des savoirs, sans discriminer des apprenants qui ont une bien moindre compréhension en langue française (le créole réunionnais est majoritairement parlé) ; sans discriminer une langue en particulier, ou une culture ou un type d'apprenant au profit d'un autre. Accepter la parole mélangée (créole-français) de l'élève à l'école primaire, au collège, au lycée, à l'université comme un tremplin pour assurer l'accès à d'autres savoirs. Utiliser la parole mélangée de l'élève en anglais, les moyens linguistiques mis en œuvre (calques, emprunts, interférence, les mélanges de contact de départ responsables de certaines formes dans la langue cible etc.) pour inculquer d'autres moyens linguistiques ou métalinguistiques afin de viser les formes d'expression en langue étrangère conformes à la norme standard, finalité éducative. L'enjeu éducatif est trop important pour s'arrêter à une remise en question de la « langue standard » sans la relier directement la politique linguistique éducative. Bien que sa relation à « des fins sociopolitiques » ne soit pas remise en question, il serait effectivement nécessaire de ne pas occulter la pédagogie de la variation qui devient une source clé, d'accepter les formes non standards du français (français mixte/langues de contact) pour ne pas créer d'autres problèmes sur le plan scolaire. La Réunion a déjà assez de soucis pour gérer la littératie qui découle de toute cette ignorance : « désacraliser la forme standard du français », reconstruire et « sécuriser la parole » de l'apprenant (Blanchet, Rispaïl, 2014) dans le milieu éducatif réunionnais, voilà les objectifs d'une guérison de l'école réunionnaise.

Nous pouvons nous inspirer de l'exemple maghrébin, puisqu'il est question ici d'une approche sociodidactique également d'une langue, ici l'anglais en milieu plurilingue réunionnais. Une approche qui englobe donc « l'ensemble des dimensions sociolinguistiques – donc sociales, politiques, économiques etc. » qu'on a pu évoquer tout au long de ce travail.

17-12 Analyse d'une compétence orale : La compréhension orale anglaise au lycée

17-12-1 Déroulement et analyse

La compréhension orale en cours d'anglais, dans le second degré, en classe de première ou de terminale, est un exercice de compte rendu en langue française d'un support audio ou vidéo dans la langue cible anglaise. Cet exercice permet d'évaluer les compétences orales de l'apprenant, en termes de capacités à écouter et comprendre la langue étrangère, une évaluation dite positive, dans le sens où elle valorise les acquis de l'élève et s'adosse aux critères du CECRL, permettant de donner à l'apprenant un niveau de compétences (Cf. le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, (chapitre 10).

Démarche adoptée : notre choix se porte sur l'analyse d'un premier support vidéo d'actualité en 2021, la guerre en Ukraine. Face au petit échantillon transmis par les collègues, nous nous concentrons sur le relevé d'une seconde compréhension orale en rapport avec l'actualité également, les conditions météorologiques extrêmes en lien avec le réchauffement climatique, soit 85 productions. Nous décortiquons les comptes rendus des productions de première et de terminale confondues et dressons un tableau des incompréhensions afin de les analyser dans une approche diglossique et pluriculturelle.

La compréhension orale d'une vidéo en anglais, s'évalue à partir d'un compte rendu détaillé en français à rédiger en une vingtaine de minutes.

Les erreurs en langue française ne sont pas pénalisées, seul le contenu du compte rendu, son intelligibilité, sa cohérence et les détails sont pris en compte. Plus le candidat apporte des précisions, dénotant une compréhension fine du support, plus il se rapproche des attentes. L'ensemble doit être cohérent en langue française, fidèle au contenu audible sans artifice ou détails hors support, sans apport de connaissances personnelles sur le dit sujet. Ce dernier n'est pas du tout un critère apprécié et appréciable en compréhension orale de la langue anglaise. Se limiter au contenu audible est garant du respect des critères du CECRL pour mesurer la bonne compréhension du support en langue cible.

17-12-1-1 Classe de Première et de terminale, compréhension orale d'un support N°1

Nous ne réitérons pas ici les critères, si ce n'est le niveau visé en fin de première, pour la LVA, B1-B2, et la LVB, A2-B1 et en terminale le niveau B2. Pour cet exemple, nous disposons d'un petit échantillon que nous décidons ne pas en tenir compte.

DEROULEMENT DE L'EPREUVE

- 3 écoutes du support anglais d'une minute trente avec une pause intermédiaire de 1' entre chaque écoute
- Prise de notes simultanée en anglais
- Durée : 20 ' à 30 ' de rédaction en langue française : compte rendu détaillé en français
- Effectifs : 18/21 élèves

SCRIPT DE LA VIDEO: The human cost of Russia's war on Ukraine
(*L'expérience se révèle non exploitable. Nous annulons le compte rendu*)

En effet, au vu du petit effectif pour la récolte des résultats, auprès des collègues (expliqué supra), nous décidons de réitérer le même type d'exercice (à l'aide d'un autre support) avec un corpus plus large que nous encadrons pendant l'année scolaire. Il n'est pas aisé malheureusement de trouver des collègues collaboratifs.

Les élèves ne savent pas que leur production sera analysée. Nous avons déjà collecté des informations sur leur L1, pour un grand nombre ayant participé à l'exercice de Tintin, l'année scolaire précédente)

17-12-1-2 Classe de Terminale et de première, compréhension orale d'un support N°2

Pour la classe de terminale, rappelons-le, le niveau visé est B2 pour la LVA et B1 pour la LVB. (Une distinction qui deviendra caduque pour 2023, en raison de l'implémentation des attestations de langues vivantes étrangères validant le niveau selon le CECR pour chaque candidat dans les quatre compétences langagières).

Et pour la classe de première, le niveau visé est B1.

Effectifs : 85 au total dont 42 (1 absent) en terminale et 43 en première.

PROTOCOLE :

Pour cet exemple N°2, nous disposons d'un échantillon de 85 élèves, répartis comme cité supra. Bien que la maîtrise de la langue française ne soit pas pénalisante, nous relevons tout écart par rapport à la norme scolaire attendue, permettant de jauger la situation de communication particulière des apprenants réunionnais, en les croisant avec leur L1 qu'ils avaient déjà précisée pour les exercices de Tintin. Nous utilisons FR pour Français, CR pour créole, SH pour Shimaoré, M pour Malgache, G pour Gujarati, I pour Italien, CM pour chinois mandarin.

DEROULEMENT DE L'ÉPREUVE

- 3 écoutes du support anglais d'1'30 (une minute trente) avec une pause intermédiaire de 1 minute entre chaque écoute
- Prise de notes simultanée en anglais
- Durée : 20 ' à 30 ' de rédaction en langue française : compte rendu détaillé en français (Nous privilégions un temps plus long pour les premières)
- Effectifs : 42 élèves issus de deux terminales générales (21/22 pour une classe +21 d'une autre classe) et 43 élèves issus de deux premières générales (22+21)

Aide à la lecture des manifestations linguistiques répertoriées : cette grille est précédée de deux schémas afin de guider la lecture. Ces deux schémas réalisés par rapport aux réponses des élèves représentent le profil langagier de l'apprenant. Nous précisons que les élèves n'ont pas la même acception du bilinguisme par rapport à notre terminologie adoptée. Leur réponse tient des connaissances populaires, ils nous expliquent qu'être bilingue pour eux c'est parler couramment deux langues, avoir les mêmes compétences dans les deux langues. Ainsi se fait la lecture des schémas ci-dessous. La langue première ou maternelle est celle qu'ils utilisent en famille, à la maison, en dehors avec les amis, tous les jours partout, même à l'école en dehors de la classe etc.

Notre but est de montrer l'étendue des écarts par rapport à la langue française normée attendue sur le plan scolaire, et les répercussions sur le compte rendu de la compréhension d'un support audiovisuel en anglais et le lien avec la langue première pratiquée par l'apprenant. Nous ne ferons pas d'analyse détaillée des erreurs sur le plan structural, mais serons amenée à mettre en lumière les catégorisations les plus touchées.

SCHEMAS DES PROFILS LANGAGIERS DE TERMINALE ET PREMIÈRE

Notre corpus est composé d'un effectif global de 86 élèves, issus de deux divisions d'enseignement général, à savoir 43 élèves de terminale et 43 élèves de première. Lors de l'exercice de CO, nous notons un absent en classe de terminale.

Les profils langagiers se répartissent de la manière suivante selon les langues premières pratiquées à la maison, en famille, à l'extérieur et notamment avec les camarades à l'école :

- Classe de premières générales : soit 15 élèves ont pour L1, le créole, 14 L1/français, 07 L1 FR/CR, soit 4 L1 Gujarati/FR, 2 Malgaches/FR, 1 Italien /FR
- Classe de Terminales générales : soit 09 élèves ont pour L1, le créole, 15 L1/FR, 12 L1 FR/CR, 01 L1/Chinois mandarin, 01 L1 Mauricien/français, 1 créole/ Malgache, 2 Malgaches/FR, 1 Shimaoré/CR, 1 shimaoré/FR.

Graphique 10 du profil langagier des apprenants du lycée général

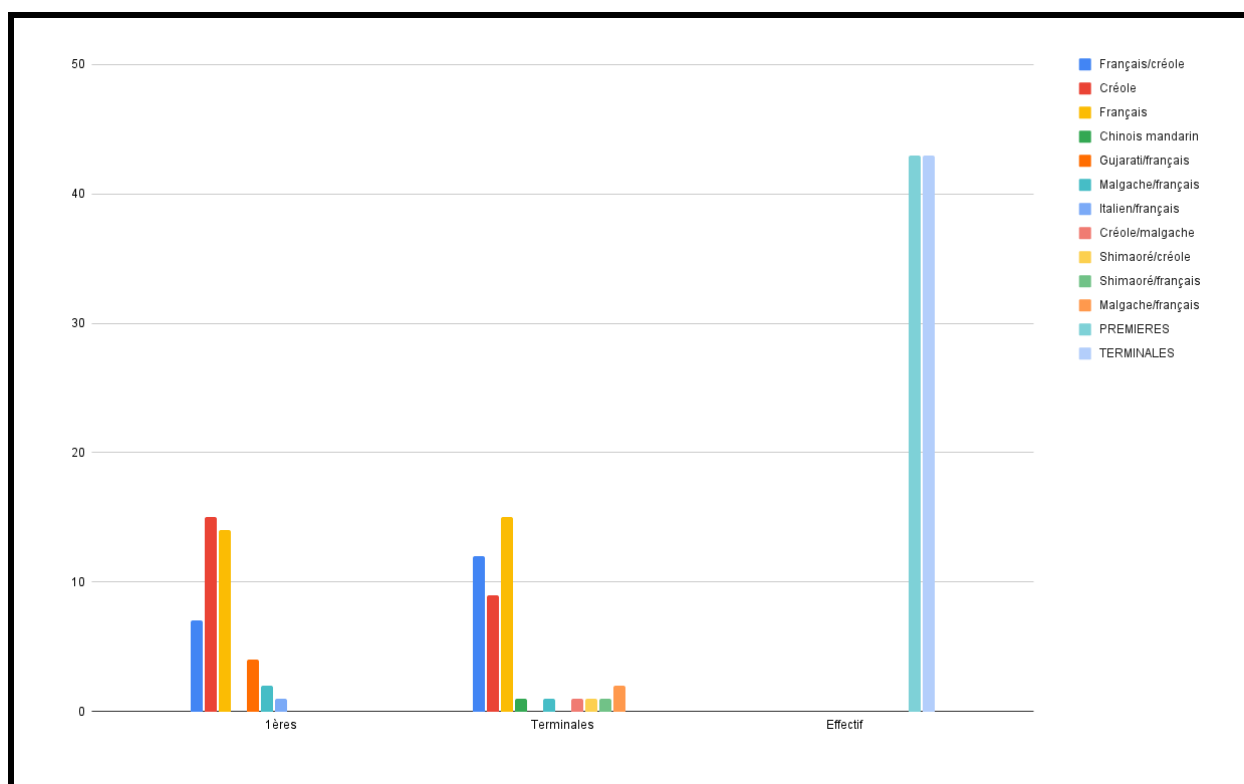


TABLEAU DE REPRÉSENTATIONS de la fréquence des occurrences s'écartant de la norme de la langue française institutionnelle et celles relevant des défauts de compréhension d'ordre phonologique, syntaxique, lexicale selon les profils langagiers.

Nous ne reportons pas les rares cas de sinophones, malgache, shimaoré ici, ces élèves ayant affiché leur bilingualité, nous les reportons en français ou en créole.

La fréquence des occurrences non conformes à la norme est reportée + les défauts de compréhension, autant de fois qu'un même candidat peut les réaliser.

TERMINALES GÉNÉRALES / effectifs : 42/43

LANGUE 1 DES APPRENANTS	DÉFAUTS DE COMPRÉHENSION	DÉFAUTS DE MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE
CREOLE	44	42
FRANÇAIS	21	14
FRANÇAIS/CREOLE	18	14

Les L1 créolophones font autant d'erreurs de compréhension de la langue étrangère que de défauts de maîtrise de la langue française par rapport à la norme ministérielle attendue.

Les L1 francophones réalisent moins d'erreurs de français et moins d'erreurs de compréhension de l'anglais par rapport au premier groupe cité.

Les élèves qui se disent bilingues français/créoles se situent pratiquement dans la même position que les L1 francophones.

PREMIERES GENERALES / effectifs : 43/43

LANGUE 1 DES APPRENANTS	DÉFAUTS DE COMPRÉHENSION	DÉFAUTS DE MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE
CREOLE	14	30
FRANÇAIS	10	12
FRANÇAIS/CREOLE	16	16

- Nous faisons ici le même constat que le groupe des créolophones de terminale. Ils arrivent en tête pour les écarts de productions en langue française par rapport à la forme normée et également pour la compréhension du support en langue anglaise
- Les L1 Francophones se rapprochent davantage de la norme française attendue, et font moins d'erreurs de compréhension en langue anglaise. Nous notons une meilleure maîtrise

de la langue française qui peut s'expliquer par le nombre plus important de francophones L1 ou d'un enseignement du français encore en cours, au vu de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. Notons également que leur compte rendu est bien souvent moins détaillé, donc moins long, et susceptible d'avoir moins d'erreurs. (Les terminales n'ont plus d'enseignement du français, à part la philosophie).

CONCLUSION

Nous constatons une maîtrise insuffisante de la langue française, surtout chez les créolophones, qui entraîne avec elle une compétence moindre en matière de compte rendu d'un support en langue anglaise. Sans doute le besoin d'un temps supplémentaire pour la rédaction française. Mais la capacité à comprendre la langue étrangère fait également défaut.

SUPPORT ayant servi à l'expérience supra

EXEMPLE N° 2 DE CO

Script de « Extreme weather » (Vidéo remaniée, source Al Jazeera) – **Durée** : 1'30

Les éléments en surbrillance dans le script ont été source d'incompréhension manifestant des erreurs de différentes natures. Un tableau détaillé suit le script.

Devastating floods in Europe, wildfires in the Arctic and record heat waves in Canada and the US. Scientists say climate change will make extreme weather events even more frequent. So how should we and our governments adapt to the new reality?

Scientists have long warned that climate change will lead to more extreme weather. We've seen three examples just this week, devastating flash floods in Europe, wildfires in Siberia and the US and Canada are facing another heatwave.

At least 150 people have died in what's being called once in a century floods across western Germany, Belgium and the Netherlands. Rescuers are scrambling to find more than a thousand people who are still missing. Fast moving flood water swept away cars, submerged villages and triggered landslides. Some areas recorded more than double the average rainfall for July in just 24 hours.

“The water was still here, we tried to get in the house and get everything up... on the highest point in the house. So, hum....and then we just grabbed also some stuff that we could see, that we knew ok this is important ...and then we just left. People are saying that **this might happen like for now, every 5 or 10 years**, or something that so, I’m not sure, I mean ... like we try to learn from this I think.”

In Russia the army is sending planes to put out wildfires in one of the coldest places on Earth. **800 000 hectares** of forest have been burned in Siberia. Although wildfires happen every year, scientists say they’ve become more intense because of unusually high temperatures across the tundra. Wildfires are also sweeping across the Western regions of Canada and the United States. A fire in Oregon, larger than the size of New York city has been burning for nine days. Forecasters say the **wildfires will lead to the region's 4th heatwave in 5 weeks** with temperatures about 40 degrees celsius.

Eléments issus du support vidéo d’origine	Eléments compris par le candidat et retranscrits fidèlement	Nature des incompréhensions (phonique (P), pauvreté lexicale (PL), erreur de sens due à une syntaxe non maîtrisée (SNM), confusion de sens générée par une interprétation de l’image (CSI), contresens (CS), Non-dit (ND), faux sens (FS))	Défauts de maîtrise de la langue scolaire de départ / le FR (Interférences, calques etc.)
ELEVES	DE	TERMINALE	
T06 / Elève 1 L1 shimaoré/fr			Plus le temps passe, plus le climat et le temps vas changer. La question se pause : comment les gouvernements vont

			agire face à ces vagues de catastrophe naturel ?
At least 150 people have died in what's being called once in a century floods across western Germany, Belgium and the Netherlands.	Au Royaume Uni, en Belgique, et en Allemagne, il y a eu de fortes inondations entraînant 15 mort et 100 personne disparue.	P + PL	
Elève 3/ L1 : créole			Dans se journal, on nous explique que les répercussions du changement climatique
		Non Dit	Cela entraine de plus en plus de catastrophes naturels [...] Ces inondations risque de ce produire . -Les routes sont enseveli d'eau
Elève 4 Créole we try to learn from this I think.”	- Elle va réfléchir si elle reste ou non,		-Ce qui l'a dérange

<p>Forecasts say the wildfires will lead to the region's 4th heatwave in 5 weeks</p>	<p>Ce feu était si important qu'ils ont pris 6 semaines pour l'éteindre</p>		
<p>Elève 5 Français/créole (FR/CR) People are saying that this might happen for now like every 5 or 10 years or something like that so... [...] Some areas recorded more than double the average rainfall for July in just 24 hours. Some areas recorded more than double the average rainfall for July in just 24 hours.</p>	<p>Il faudrait au moins 10 ans pour réparer tous ces dégâts. Les inondations ont mis des milliers de personnes sans maison pendant vingt quatre heures au moins. [...] Le gouvernement a annoncé qu'il aurait fallu au moins cinq semaines pour neutraliser les feux dans les forêts.</p>	<p>PL/ association d'un mot connu et entendu à une autre information</p>	
<p>Eleve 7 CR</p>			<p>...les problème, les catastrophe climatique et environnemental</p>

			De nombreuses catastrophes sont identifier [...] Les fortes pluies et les inondations submerge les villes [...] l'eau est rentré
A fire in Oregon larger than the size of New York City has been burning for 9 days. ²	A New York, une forêt brûle depuis 9 jours		
	15 000 personnes vont mourir et 3000 [...] Les pompiers ont mit 34 heures pour éteindre le feu et cela a prit 5 semaines pour que la température [...] Les habitants ont prit 9 semaines pour complètement remettre leurs maisons propres et dégager l'eau et la boue	P CSI	Seront blessés Ont mit Redescend Ont prit
Elève 8			
CR	Cet incendie a duré 5 semaines	Le sens créole influence l'apprenant. En créole « Do lo i débord dann	Les rues étaient débordées d'eau

		somin » = les rues sont submergées par les eaux	L'état a du renové vu les dégats (Sens ?)
Elève 9 FR/CR find more than a thousand people who are still missing.	Plus de 20 000 personnes ont disparu		
			Ces phénomènes s'avèrent effectuer tous les 5 ans ou 10 ans
40 degrees	50 degrés		
the wildfires will lead to the region's 4th heatwave in 5 weeks	Les USA font face à leur 4 vagues de feux de forêt		
Elève 10 FR	15 personnes sont décédés et plus de 100 personnes		Ont été portés disparus
800 000 hectares	Plus de milles hectar		A déjà brulait
Elève 13 CR	Il a fallu 5 semaines pour tout éteindre et la température avoisiné les 30°C		
	15 personnes ont été sauvé de la noyade ou piégés dans leur voiture, mais plus		Catastrophe naturel...qui c'est passé au cours de ses dernières années.[...]

	de 100 personnes ont été portés disparus [...] 24 maisons ont été inondées		c'est déroulée une grande inondation
Elève 16 FR/CR	La forêt aura besoin de 5 semaines au minimum avant de retrouver sa beauté verte		
Elève 20 CR			En Russie également, ce produit beaucoup de feux de forêt
	15 morts	Erreurs contacts : trapé/atrapé en créole	Dans se reportage [...] les conditions météorologiques son extreme ...et plusieurs personnes on disparue La jeune femme nous raconte qu'elle atrappé tous les objets
T01 Elève 2 FR/CR			Répercussions, notamment.. de plus une jeune femme à qui sa maison a été inondée

Elève 3 CR			Les feux de forêt en Russie touchera tout les ans des thundras d'après l'estimation des scientifiques. [...] Des ventilateurs à eau ont été mis en place pour lutter contre ces vagues de chaleur.
Elève 4 FR	eût 50 personnes décédées et à peu près 100 personnes qui ont disparues		Le commentateur nous dit qu'il y a eût 50 personnes décédées et à peu près 100 personnes qui ont disparues.
Elève 5 CR	A New York par exemple, les feux ont brûlés sur une durée de 9 jours		
In Russia the army is sending planes to put out wildfires in one of the coldest places on Earth.	L'armée essaie d'envoyer les feux dans les endroits les plus froid.		
Elève 6 CR In Russia the army is sending planes to put out wildfires in one of the coldest places on Earth.	En Russie, l'armée russe plante des graines aux endroits les plus froids.		
	Un grand feu plus grand que la ville de New York sévit		

	depuis 19 jours au Canada		
	<p>Germany</p> <p>Il y a aussi des disparues ou bloqué par des eau trop hauts. [...]</p> <p>L'armée a retrouver ces personnes et les habitants ce pose la question de « pourquoi ici ? »</p> <p>Devrions changer de ville, pays alors que le feu a pris de l'Amérique du Nord (Canada) pendant environ 100 jours</p>		
Elève 12 FR/CR	<p>Il a fallu cinq semaine à la forêt pour s'en remettre.</p> <p>Le feu se situer le long des côtes de New York</p>		Le feu se situer
	<p>En Belgique et en Germany, les inondations ont fait surfaces. Il y a eu entre 50 à 100 mort</p> <p>En juillet, il a fallu vingt trois heures</p>		

	pour dégager toute cette eau.		
	Il y a eux		
ELEVES	DE	PREMIERE	
Classe : 103 ELEVE 1 L1 : créole			Catastrophes naturels. A cause du changement de température les forêts brûle, [...] On peut voir une jeune femme qui dit qu'el c'est faite inonder, tout sont terrain et inonder et maintenant plein de terre.
ELEVE 2 L1 : français At least 150 people have died [...] to find more than a thousand people who are still missing.	105 morts et des dizaines de blessés Ces températures vont même déclencher des feux dans le sud de New York qui ont durés 5 jours.		
ELEVE 3 L1 : français	[...] avec de l'eau boueuse qui rentre	CSI + P	

	dans la maison et des voitures bloquées sur la route du à 35h de pluies		
ELEVE 4 L1 :FR / Italien	Ils ont fait 50 morts Les incendies ont brûlés 8005 kilomètres en Sibérie.		...ont brûlés Les scientifiques explique
ELEVE 5 L1 :FR Nouvelle Zélande	Netherlands		Les cause économique et social qui se montre [...] Les scientifiques se montre Face à tout ça les scientifiques pleignes
ELEVE 10 L1 : créole	En Germany, il fait 57° à 134° sur la place ils étaient obliger de mettre des ventilateurs pour les personne, en Sinzig, Germany il y avait une tempête ou un cyclone qui a ravager la Sinzig.		

	<p>Il y a eu un feu qui se propager.</p> <p>Au Canada et en Russie l'été a fortement augmenter.</p>		
<p>ELEVE 11 L1 : créole</p>	<p>C'est un articles qui porte sur les feux sauvages et les coulles de boue qui se sont produit dans les alentours de 21 heures environ [...]</p>		<p>Les feux sauvage qui on commencer à s'étendre sur plusieurs forêt son entrain de créer des fire ball se qui vien à créer une augmentation de la température ... Ces un extraits</p>
<p>ELVE 12 L1 : FR</p>	<p>Fonte des glaciers en Antartique</p>		
<p>ELEVE 14 L1 gujarati/FR</p>			<p>Les températures ont accrois [...] 5 semaine consécutuve [...] les feux de forêts ont durer jusqu'à 9 jours</p>
<p>ELEVE 15 L1 : FR/CR</p>			<p>Des dégâts qu'on subis [...]</p>

	Pendant 9 jours New York City a brûlée		
ELEVE 1 L1 :FR/CR	Netherlands = Nouvelle Orléans		
ELEVE 18 L1 : FR/CR		« osman »(créole) = la hausse	Ils ont pus que attraper les affaires à proximiter d'eux voyant leau monter [...] C'est dernier 24 heures [...] Les endroits les plus froids ont un haussement des températures
CLASSE 101 ELEVE 1 : FR /CR	En Europe, il y a eu des inondations à on voit qu'en Allemagne il a plu 2 mois de pluie en 24h et que 50 personnes sont toujours recherchés . A New York, il y a également eu des feux de forêt pendant 9 jours et les températures on atteint les 40°. A fire in Oregon larger than the size		

<p>of New York City has been burning for 9 days.</p>			
<p>ELEVE 3 L1 :CR</p>			<p>Ensuite on parle de monter des eaux, qui détruits tous les biens des habitants car leurs voitures se noie. [...] Des inondations qui rale les voitures. Les personnes qui habite à cette endroit sont obliger de marcher dans l'eau...</p>
<p>ELEVE 4 L1: CR</p> <p>A fire in Oregon larger than the size of New York City has been burning for 9 days.</p>	<p>Il y a aussi des feus qui peut même atteindre la ville de New York.</p>		<p>Il y a eu des inondations qui a caumis 15 décès et 1000 disparitions [...] Il y a aussi des feus qui peut même atteindre la ville de New York.</p>
<p>ELEVE 5 L1 :CR</p>	<p>Des inondations comme en Germany où 50 personnes</p>		<p>Le niveau de l'eau à certains endroits ont tellement augmenté que de nombreuses maisons ont dû être prise au piège</p>
<p>ELEVE 6 L1 : FR/CR</p>			<p>En Russie il y avait des feu de forêt sur plusieurs hectares et</p>

			aussi au Canada et aux Etats –Unis qui ont subis des feu de forêt et la température montant jusqu’à 57° est sa faisait plus pour que le feu se propager à travers le Canada est les USA se feu a durer plus de 5 jours.
ELEVE 7 FR/CR	Un incendie à New York a duré plus de 9 jours. Les incendies nettoient le Canada et les Etats Unis		
ELEVE 9 L1 :FR	...50 personnes sont mortes du aux nombres de litres d’eau utilisé pour éteindre le feu.		
ELEVE 10 L1 :CR		Eléments redondants, même opération habituelle qu’en créole/ verbe + préposition ou	A cause du changement climatique au Canada la température a atteint les 56°C. Les maisons, les bâtiments, mais aussi les voitures ont étaient inonder par l’eau et la boue, les habitants sont dévastés [...] . Les forêts ont étaient ravager par les

		nom voulant dire la même chose (inonder + eau)	flammes plus de 800 hectares de végétation sont partie en fumer, l'incendi a durée...
ELEVE 11 L1 :CR			Ils ont dû appelé énorméments d'hélicoptaires pour éteindre se feux de forêts.
ELEVE 12 L1 :CR			Un journal téléviser montrant différent phénomène [...] Lors de se journal [...] Il a fallu essayer de lait mètre en hauteur pour essayer de sauver ce qui était sauvable. [...] Des ectarts
ELEVE 15 L1/CR			...Mille personnes sont encore porter disparus. ...tout les ans... Une ville situait aux Etats Unis
ELEVE 17 L1 FR/CR			La remontée des mers. Ils disent qu'ils sont partie vite de leur habitat, on récupérer
ELEVE 18 L1/CR		Mélanges indescriptibles et inintelligibles et absence d'accentuation	Il y a eu des vilage [...] une maison a été inondé la propriétaire est surpris et qu'elle a dit qu'elle a plus qu'à

			se mètre au travaille [...] Plusieurs dégat causer contre le changement climatique
		??? sens ???	

Classes de terminale générale

Nombre de productions analysées : 21/22+ 21 = 42

Nous nous demandons comment s'articulent les trois langues créole/français/anglais chez l'apprenant réunionnais pendant l'écoute d'un support audio ou vidéo en anglais. Y a-t-il un lien entre les contacts de langue ? Leurs capacités auditives et leur compréhension en pâtissent-elles, en l'absence d'une dictatisation conjointe du français, du créole et de l'anglais ?

Classes de première générale

Nombre de productions analysées : 22 + 21 = 43

Nous avons décidé de mettre l'accent sur un échantillon de productions réalisées par un petit groupe de Réunionnais métropolitains, dont le français est la langue première et un petit groupe de Réunionnais créoles, dont la langue première est le créole.

A part des erreurs d'inattention que l'on retrouve dans les deux groupes, orthographe, accord, nous constatons la fluidité de lecture, la cohérence dans l'agencement des phrases, des paragraphes, un ensemble intelligible que nous ne retrouvons pas chez le second groupe de Réunionnais. Cette trame logique de la langue française, cette matrice est bien bouleversée chez les apprenants du second groupe. Au-delà des maillages de contacts de langue, un maillon manquant dans la chaîne morpho-sémantico-syntaxique, chez les créolophones L1, est responsable des comptes rendus incohérents. Non seulement ces élèves apprennent l'anglais, mais nous notons chez le second groupe un double apprentissage. Le français est toujours en cours d'acquisition, et les performances varient d'un apprenant à un autre, et celles-ci se doublent également de l'apprentissage de l'anglais. L'inégalité se creuse entre apprenants dans un même groupe. Où est l'efficacité pédagogique, alors que l'accès à la langue étrangère, la vérification des performances en langue anglaise se jaugent dans une langue (française) qui n'est certes pas étrangère mais dont les performances chez certains s'en rapprochent. Le

déséquilibre entre les deux groupes en classe de fin de cycle, au niveau du baccalauréat, n'est plus possible d'être rééquilibré.

La fracture constatée entre les deux types d'apprenant est au contraire nourrie, dans la mesure où l'approche pédagogique est la même pour tous dans un semblant d'égalité, qui finalement produit l'inverse escompté.

Nous pouvons faire appel aux enjeux de l'apprenance, développés par Carré (2022), pour expliquer cet effet inverse et le caractère permanent de cette inégalité ou cet écart entre les deux groupes, dans la mesure où « les savoirs augmentent, les informations sont disponibles » mais « la transformation de cette information en connaissances reste à la traîne » (Carré, 2022 :88). Nous entendons par là que certains apprenants apprennent mécaniquement, stockent des informations et les véhiculent sans les transcender, c'est-à-dire sans être capable de les traiter, d'agir en utilisant ces informations et d'aller plus loin, les réinvestir (ce qui expliquerait sans doute, la littératie croissante à La Réunion, le manque de conceptualisation et d'esprit critique dans le milieu scolaire qui s'évalue toujours dans une langue qui n'est pas la pratique quotidienne de bon nombre).

Le compte rendu en français du support en langue anglaise, nécessite de bonnes performances en langue française pour écrire un ensemble cohérent dans cette langue, et a pour objectif de témoigner des compétences du candidat en compréhension orale de la langue anglaise. Or l'effort est double pour les apprenants du second groupe ; et rendre compte de sa compréhension de la langue cible dans une langue qu'il s'évertue à transcrire, à construire de façon cohérente est paradoxal et pédagogiquement incorrect.

Il n'est pas donné à cette catégorie d'apprenants à rendre compte dans une langue non normée, standard. Ceux qui le font, en l'absence du créole écrit, ont recours à un français inintelligible et surtout à une succession de phrases incohérentes. La langue française est le médium privilégié pour rendre compte de ses connaissances, en compréhension anglaise. Le processus de l'apprenance est ainsi tronqué dès les premières années de la scolarisation à La Réunion. Seuls les individus capables d'avoir un environnement social, affectif, favorable à la langue et la culture française seront inclus dans le système éducatif français. Nous comprenons alors, pourquoi de plus en plus de familles exigent la pratique de la langue française à la maison ; mais malheureusement le cercle familial abonde de créole (la langue) et les interférences, la mauvaise pratique d'un français approximatif a des incidences encore plus fâcheuses sur les connaissances.

« Par information, il faut entendre des flux des messages, alors que la connaissance implique une activité cognitive de la part de l'agent : celle-là consiste à sélectionner, traiter et interpréter des messages pour en produire de nouveaux ». (Carré, 2020 :90)

Des informations mal acquises, mal mémorisées, entraînent une mauvaise compréhension, et à tort nous pensons à de mauvaises connaissances (= capacités cognitives du sujet) car celles-ci se matérialisent dans une langue autre. Comment, en effet mémoriser un message scolaire qui n'est pas toujours compris dans une langue qui est bien souvent seconde (le français), voire étrangère pour certains ? Comment comprendre un message s'il est transmis dans une langue qu'on ne maîtrise pas ? Et comment agir si l'expression des connaissances (capacités cognitives) passe par une langue qu'on ne maîtrise pas (le français) ? Et comment manifester ses nouvelles informations, son nouveau savoir (en langue anglaise), si le canal de transmission est le même (le français) pour rendre compte de ses connaissances ?

Les observations du collègue P.G. avec la vérification de la compréhension en langue créole sont porteuses d'un message pédagogique. Les autres établissements non-REP ou les lycées d'enseignement général ont tendance à oublier la représentation mentale propre au locuteur créolophone (L1). Demandez à des élèves peu confiants, à des étudiants de BTS dont la plupart issus de Lycée Professionnel de rendre compte à l'oral en créole d'un article de presse, pour lequel ils ont déjà dit « Ah, mi Konpra pa langlé Madame ! », les langues se délieront. Là encore, notons une épreuve de compte rendu en français pour matérialiser sa compréhension d'un support textuel en anglais. Et ces épreuves sont corrigées par des jurys de Métropole, ne pouvant pas démêler des faux sens générés par le maillage de contact de langues, d'un contresens etc.

BILAN

La compréhension orale permet à la fois de repérer les contacts de langue et éventuellement l'interlecte, puisqu'il s'agit d'un compte rendu détaillé en langue française, rappelons-le, d'un support audiovisuel ou audio en langue anglaise, mais également des problèmes d'ordre phonologique, soit l'incapacité à associer un phonème à un lexème, en raison d'une prononciation lacunaire de l'apprenant ou sinon par pauvreté lexicale et le manque d'anticipation au niveau du sens, l'incapacité à associer le son, l'image et l'environnement contextuel, à identifier la richesse du contexte d'énonciation et la cohérence globale du support. Plus l'élève est ouvert culturellement, plus il s'intéresse à la langue et à la culture de l'autre,

plus il sera capable de rendre compte avec précision, d'identifier les stratégies de communication, les réseaux de sens et la situation d'énonciation avec précision, et cela même si le lexique de la langue cible peut être parfois lacunaire, il donne l'équivalent en français grâce au visuel et à la logique interne du document.

Toutes ces stratégies de communication, voire l'aptitude à rendre compte des détails les plus fins, voir l'implicite sont corollaires à un apprenant (bilingue équilibré) avancé en langue française. Il n'est pas dit que tous les apprenants dont la L1 est le français disposent de toutes ces compétences. Non ! Mais ce que nous affirmons c'est que certains profils qui sont intérieurement en conflit avec la langue française, la culture, sont moins ouverts aux autres langues et cultures, et rencontrent doublement des difficultés, puisqu'il faut comprendre le message anglais et rendre compte en un temps limité en français dans un ensemble cohérent. Le même support a été donné à 4 classes dont 2 de terminale et 2 de première afin de comparer leurs stratégies de communication mises en œuvre.

Les rares candidats à comprendre de façon satisfaisante le support vidéo en anglais ne sont pas à l'abri des traces interlinguistiques, des erreurs de maîtrise de la langue française. (Cf. copies en annexe)

Nous constatons : beaucoup d'erreurs au niveau des chiffres entendus / 100 disparus, 50 morts, 30 °c etc. des faux sens / « il a fallu 5 semaines pour tout éteindre », de nombreuses erreurs d'accord / « catastrophes naturels », de terminaison des temps etc.

- « Germany » « Netherlands » ne sont pas traduits chez un grand nombre de candidats.
- Des mélanges de sens / « les rues étaient débordées d'eau » avec un calque sur le créole réunionnais
- De faux sens, avec “In Russia the army is sending planes to put out wildfires in one of the coldest places on Earth.” = « L'armée essaie d'envoyer les feux dans les endroits les plus froid » ; ce qui dénote le manque de pratique de la langue française (Des erreurs d'accord etc. sont courantes, pour tous les profils confondus. Mais les faux sens ont été relevés uniquement chez les créolophones L1 – une précision a été portée au dos de la copie pour la L1 pratiquée – il s'agit des mêmes apprenants qui ont participé à l'enquête de Tintin).

Pour ce même énoncé, d'autres élèves ont compris : « En Russie, l'armée russe plante des graines aux endroits les plus froids. »

Après vérification des profils, il s'agit de créolophones L1.

En classe de terminale, les meilleurs candidats en compréhension orale s'avèrent être des francophones L1 et quelques rares créolophones L1, dont les erreurs de sens, de syntaxe sont présentes. (Voir en annexes)

Exemples :

Ils ont dû appelé énorméments d'elicotaires pour éteindre se feux de forêts.
Un journal téléviser montrant différent phénomène [...]
Lors de se journal [...] Il a fallu essayer de lait mètre en hauteur pour essayer de sauver ce qui était sauvable. [...] Des ectarts

Cet extrait donne un aperçu des erreurs d'orthographe importantes que le créolophone L1 fait par rapport aux candidats dont la L1 est le français. Le constat est flagrant, la tendance est même de transcrire les sons, des graphies phonologiques en français telle la langue créole.

CONCLUSION

A l'instar de Bellonie (2007) qui statuait sur les mélanges codiques (créole et français) en Martinique, il « est possible de forcer la contradiction » entre « interlecte » et « diglossie » pour décrire la situation réunionnaise en « convoquant les deux notions pour décrire le double visage de cette communauté créole (Prudent, 1980 :206 ; Robillard, 2002 : 45). Ainsi existe-t-il une vision diglossique des langues, surtout en situation de conflit et de marquage d'identité, assortie à une communication de type « interlectal ». Dans la pratique (en Martinique), [...] les deux langues [...] sont souvent mélangées de façons diverses, brouillant les frontières » (Bellonie, 2007 : 7). C'est également le cas à La Réunion.

Les formes interlectales en amont (dues au contact des langues français-créole réunionnais) ou de l'interlectalisation seule (s'il est admis non pas l'absence d'une norme – mais la présence d'une matrice au moins dans ce cas), fusionnent avec les phénomènes interlinguaux classiques issus de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en milieu scolaire, pour donner lieu à de nouveaux mélanges qu'on pourrait qualifier d'interlectalisation ; cette fois-ci combinée à la langue étrangère, soit le résultat de formes mixtes générées par le mélange de 3 langues (créole+français+anglais). Ces mélanges sont sans cesse renouvelés dans la dynamique de la classe et selon la richesse des profils des apprenants.

Si les enquêtes de terrain concernent des niveaux d'études variés, le but était de montrer que plus l'apprenant français réunionnais avance dans sa scolarité, plus il continue à manifester des besoins linguistiques spécifiquement liés à sa maîtrise fragile de la langue française, conséquence directe de la non-prise en compte de la langue régionale créole localement, dans le système éducatif, dès le plus jeune âge et tout le long des parcours inter-degrés sur le long terme. Par ailleurs ses besoins d'analyse et d'expression se complexifient en langue anglaise, alors que ses outils linguistiques, ses savoirs en langue étrangère restent bien en deçà.

Pour l'instant, des éléments linguistiques issus d'une approche structuraliste de la langue (bien qu'elle ne soit pas compatible avec une sociolinguistique de terrain, mais se présentant comme l'héritage de la norme standard de l'école) et l'interlangue nous aident encore à démêler les fragments d'une langue à une autre dans les mélanges en L3 (anglais en classe réunionnais), mais bientôt lorsque la structure atteindra un niveau de mélange supérieur, il ne nous sera plus possible de discerner autant de traces d'opérations interlinguistiques avec précision, et sans doute atteindrons-nous à ce moment-là l'interlecte variable en anglais réunionnais scolaire, en contexte d'apprentissage ?

Ainsi à la répartition diglossique et sociétale du français et du créole à La Réunion, s'ajoute un phénomène d'interlectalisation à l'école en cours de langue étrangère. Les mélanges codiques attestés relèveraient des mélanges interlinguistiques (en anglais, langue étrangère scolaire) et/ou des mélanges interlectaux créole/français (avec une matrice reconnue en créole) s'étant produits suite à des opérations linguistiques antérieures (dès l'apprentissage du français, langue de l'école) ; le tout produisant un mélange parfois dissécable avec la reconnaissance des segments ou du lexique empruntés aux autres langues, mais peut être vu également comme une nouvelle phase d'interlectalisation si les mélanges générés et leurs possibles liens avec les autres langues sont complètement brouillés et deviennent méconnaissables.

« Prendre en compte la diversité des langues en présence à l'école, leurs incidences métalinguistiques et cognitives » est une nécessité à La Réunion (Veronique, 2005 : 380).

Quatrième partie

**RÉSULTATS ET
SUGGESTIONS DE PISTES**

18- Interprétation des résultats selon les profils

18-1 Association du profil de l'apprenant, des langues et des résultats scolaires

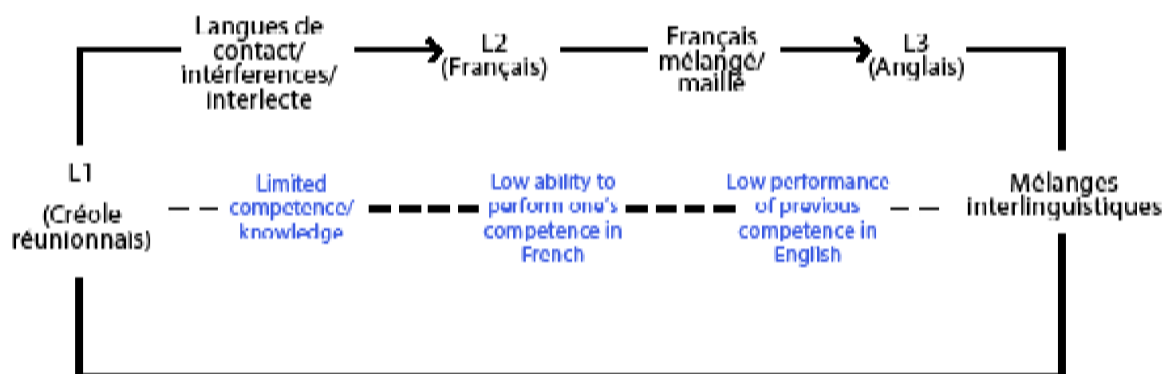
Le profil de l'apprenant réunionnais qui suit s'inspire du modèle proposé par le CECR (volume complémentaire, 2018 : 390) qu'on a pu évoquer supra.

Chaque apprenant dispose d'un profil particulier, même si des compétences langagières se croisent, se recoupent pour une même langue ; et à aucun moment les profils sont identiques. Raison de plus pour affirmer que la biographicité de l'apprenant, son appartenance sociale, son environnement familial, sa vie etc. jouent un rôle prédominant dans le processus d'acquisition. « L'acquisition du langage est en rapport direct et constant avec l'acquisition que l'enfant fait de sa culture » (Hubert-Delisle, 1994 :30)

18-1-1 L'alternance codique volontaire et les mélanges inconscients

Nous distinguons d'abord une catégorie les locuteurs qui s'amuse t à « un code switching », autrement dit « alternance codique », conscient, du français-créole et voire anglais. Ceux-là s'intègrent à une communauté plurilingue et sont ouverts aux autres langues, aux autres cultures, avec la persistance des particularités linguistiques transcodiques. Soit par pauvreté lexicale, ils usent délibérément des mélanges.

Nous reprenons ici, un schéma (Vingadessin, 1998) déjà explicité auquel nous transposons l'interlecte et la variation. Nos enquêtes de terrain ont mis en évidence, à travers le compte rendu français de la compréhension orale, des productions non conformes à la norme académique en langue française, des emprunts ou calques ou des mélanges indescriptibles/interlectes et d'un autre côté, les productions en thème, à savoir traduction du français ou du créole vers l'anglais, ont mis en évidence des maillages entre créole/français et anglais, résultats d'opérations interlectales inconscientes ou d'opérations conscientes interlinguales, générées par un souci de communication malgré la pauvreté lexicale en langue anglaise.



Si on part de la langue française à l'école, les apprenants ne choisissent pas délibérément de ne pas respecter les canons de la langue française, puisqu'ils sont sanctionnés, évalués par des notes chiffrées. Il s'agit bien dans ce cas de compétences limitées.

Dans cette perspective, au-delà de l'héritage de Saussure (1916) avec « langage et parole » nous entendons par « compétences », ce que Chomsky (1965) explique en termes de savoirs linguistiques, le système grammatical chez le sujet, en fait, tout ce qui relève des connaissances grammaticales et « performances » se réfère aux données d'observations, les écrits ou oraux, en d'autres termes ce qui est produit, le résultat.

Les apprenants dont la L1 est le créole, ont bien souvent (pas tous) des compétences (des savoirs) limitées en langue française, et vont avoir des performances (les résultats) limitées en expression française. Ceux-là par ricochet, vont avoir également des compétences limitées et des performances limitées en langue anglaise. Mais aux savoirs limités, s'ajoutent également les apprenants qui manquent de pratiques en langue française, un manque de performance. C'est-à-dire, l'usage du français à l'école, et moins de pratique à la maison.

Le schéma supra montre que le manque de performance à réaliser des compétences linguistiques en L2 (Français) est à l'origine des productions erronées en L3 (l'anglais). Nous nous expliquons : ce qui est généralement perçu comme « error ¹⁰⁰ » (erreur) chez tout apprenant pour reprendre la classification de Corder (1981), peut être perçu comme « mistake » (faute), car la réalisation de productions erronées en L3, pour l'exercice de Tintin, peut être due au manque d'aptitude de l'apprenant à réaliser ses mêmes compétences en L2, tout est lié. Ses acquis approximatifs en L2 (français), catalogués comme « mistakes » vont entraîner également

¹⁰⁰ Corder (1981) entend par « error », une production due à un manque de savoirs, de connaissances.

des productions erronées en L3, des « mistakes » et sont perçus à tort comme des « errors ». Et vice versa, le même phénomène se produit en CO (compréhension orale). Les comptes rendus en langue française de supports anglais confirment des compétences limitées et un manque de performance en langue française. En effet, enseigné comme langue première à des créolophones, les connaissances syntaxiques et lexicales de certains apprenants en français, peuvent paraître trop maigres, et il en résulte des performances limitées. Le paradoxe, c'est de rendre compte de la compréhension d'un support en anglais dans une langue (le français) dont la compréhension et l'expression sont parfois lacunaires, approximatives. Bien que la qualité de la langue française ne soit pas évaluée, il arrive que la langue soit défectueuse pour rendre compte de la compréhension du support en anglais.

Qui n'a pas entendu en classe « Ce n'est pas ce que je voulais dire...Ah, je n'y arrive pas ...en français. » Et on l'invite à s'expliquer en créole pour pouvoir l'aider. Mais là encore cette invitation n'est pas systématique.

18 -2 Les réfractaires à l'apprentissage avec un profil unilingue persistant ou bilingue étouffé

A La Réunion, l'analyse des productions met en évidence quatre types de profils : le locuteur bilingue coordonné (capable de coordonner les deux codes, ceux - là ont appris le créole par contacts avec les camarades à l'école / il s'agit des francophones L1, les métropolitains), le locuteur à caractère unilingue prédominant avec le créole chez des apprenants réfractaires à l'école, au savoir transmis en français et ceux qui vont d'un code à un autre dans un même discours, de façon déséquilibrée, signe d'un bilinguisme variant, souvent non reconnu comme tel, mais comme une difficulté à acquérir la langue française et sa culture/ les bilingues diglossiques, et ceux qui développent des compétences équivalentes dans les deux langues, quel que soit leur niveau de compétence linguistique, le bilingue équilibré. (Cf. chapitre 7)

18-3 Emergence d'un nouveau profil d'apprenant

Que dire de cet apprenant réunionnais qui mélange à la fois du créole, du français et de l'anglais dans une classe de cours d'anglais ? Ou dans une production écrite ?

Un nouveau profil d'apprenant semble se dessiner en cours d'anglais intra-muros des écoles réunionnaises. Selon les investigations, et contrairement à toute attente, il ne semble pas

judicieux de parler d'un tel profil pour uniquement les lycéens ou les étudiants ayant comme langue maternelle le créole réunionnais. Les résultats démontrent qu'aussi bien des francophones natifs, ayant pour langue maternelle le français et le pratiquant à la maison, ont également des bribes de mélanges auxquels nous nous n'attendions pas du tout, bien que cela soit à des degrés divers.

Le bain linguistique constant créolophone, de tout enfant scolarisé dans des écoles réunionnaises, fait que l'apprenant francophone natif emploie également, inconsciemment un français empreint de lectures créoles. Les sens créoles d'un mot créole glissent également en langue française indépendamment chez le francophone et de façon plus évidente chez le créolophone. Chez ce dernier, la qualité de la langue française semble moins correspondre en tout point à la norme standard. (Cf. les résultats en compréhension orale anglaise, dont le compte rendu est en langue française).

Les conclusions de nos pairs sur le manque de maîtrise en langue française dans le premier degré (Daleau Gauvin, 2021) perdurent et des erreurs de sens, de syntaxe persistent. Les étudiants de BTS ne font que conforter ce bilan catastrophique. La langue française écrite perd du terrain ; sans doute parce qu'il y a plus de scolarisés à La Réunion, toutes CSP confondues face à un système éducatif inadapté et monolithique. Et la langue française orale n'est pas non plus au plus haut niveau chez ces étudiants, issus principalement de Lycée professionnel, où loin des clichés, le constat est le même depuis des années, un fort pourcentage de créolophones L1, un français très approximatif, bien loin des normes académiques attendues.

Le portrait des lycéens de classe de première est tout autre, dans la mesure où le maintien d'une épreuve écrite et orale du bac français en classe de première mobilise encore leur attention et tous les savoirs. Les classes de terminale démontrent des compétences et des performances au-delà de celles des étudiants de STS (Section de Technicien Supérieur).

Ceci s'explique par la recrudescence de l'arrivée d'étudiants de STS, issus de classes de bac professionnel et technologique. Nous rappelons que depuis 4 ans, rares sont les candidats issus d'un bac général (voir en annexe, le fichier « tableau des indicateurs 2022 des vœux et admissions des élèves de Bac Général, avec 0% admis en STS), la priorité étant accordée aux bacheliers professionnels ou technologiques. Il n'est plus à démontrer et nous le réitérons, que ces classes sont composées d'un fort pourcentage d'élèves issus de milieux créolophones L1 et défavorisés ; ce qui n'est pas sans incidence sur la qualité de la langue française en première année ou en deuxième année de BTS (Brevet de Technicien Supérieur), et également sur les productions orales ou écrites, en langue anglaise.

Nous nommons ainsi ce mélange de bribes issues du créole, du français et de l'anglais en cours d'anglais, par « **l'interlectalisation réunionnaise en anglais** ». Plus le degré de performance est élevé en langue française (le compte rendu en français est un support sur lequel nous nous appuyons) et anglaise, plus il est difficile de repérer cette zone d'interlecte, mais elle existe à un degré moindre. Il s'agit là bien d'un comportement social typique en classe de langue étrangère à l'île de La Réunion. Nous parlons là d'un phénomène scolaire réunionnais, dans la mesure où même l'élève francophone natif le manifeste en classe ; tout apprenant quel qu'il soit et de surcroît celui d'origine créole et créolophone pratiquent une langue anglaise mixte.

Véronique (2013 : 160) explique l'interlecte de Prudent à des fins sociales. Est-ce à dire que les productions interlectales deviennent « la marque de fabrique » des locuteurs des territoires créolophones ?

Et que ces stratégies linguistiques seraient le panache du dogme français ? Par conséquent la force du macrosystème réunionnais interlectal rentrerait dans l'enceinte de l'école et résisterait au français académique. Il y aura toujours une trace de ce phénomène dans les productions de langues de contact (français-créole) et en langue étrangère, anglaise, ici.

Sur le plan lexical anglais, de nombreux lexèmes créoles ou français s'immiscent sous l'effet de pauvreté lexicale en langue cible anglaise, et bien souvent de façon consciente lorsqu'il s'agit de périphrases créoles pour combler un déficit lexical en anglais. Mais pour les jurons (dans l'exercice de Tintin), nous distinguons à la fois ce phénomène conscient de pauvreté lexicale qui pousse à l'emprunt lexical créole, mais nous avons aussi affaire à ceux qui n'ont pas « calculé » ces productions, et le produisent naturellement.

C'est ce que nous constatons au niveau de la traduction des dialogues issus de la Bande Dessinée (BD) de Tintin et après un échange avec les auteurs. Le choix des extraits de cette BD s'est porté sur le caractère vivace, dynamique d'une BD, avec les bulles, ce qui se rapproche davantage d'une situation de communication orale et non écrite, bien que le support soit textuel. Notons, qu'instinctivement les apprenants ont fait appel à leur imaginaire créole, pour transcrire les jurons en anglais. L'empreinte langagière créole est bien importante et vivace chez nos apprenants, même chez certains qui ont menti sur la nature de leur L1, se trahissent à ce niveau. Et même les Mahorais utilisent un anglais mélangé avec des jurons créoles.

De plus le caractère oral du créole se prête automatiquement et plus naturellement à ce type d'occurrences où le capitaine Haddock énumère des jurons. La langue première est bien source de nos émotions et de nos souvenirs d'affects. Comme disait Petit (1989), la langue de la mère est la langue sur laquelle l'enfant se construit, la langue de l'affect.

Nous préférons cependant garder l'appellation « langue première » ici, car les Mahorais installés et scolarisés depuis longtemps dans nos écoles, l'utilisent en majorité avec leurs camarades à l'école, ou dans leur entourage etc. (cf. questionnaire profil langagier annexé), le créole atteint progressivement, en raison de leur fréquence chez ces Mahorais, le statut de L1, bien qu'il soit rarement utilisé avec leur famille où le shimaoré prime et demeure leur langue maternelle.

Là où l'apprenant est inconscient des mélanges, c'est au niveau syntaxique, dans des opérations linguistiques plus complexes ; il est amené par un phénomène d'interférence à introduire une syntaxe française ou créole ou les deux « maillés ». Ce « maillage » est souvent généré de façon inconsciente contrairement au niveau des productions lexicales sous l'impulsion de combler les lacunes lexicales, à travers des emprunts.

18-4 Répartition des bacheliers par leur appartenance à une catégorie socio-professionnelle : des résultats prometteurs

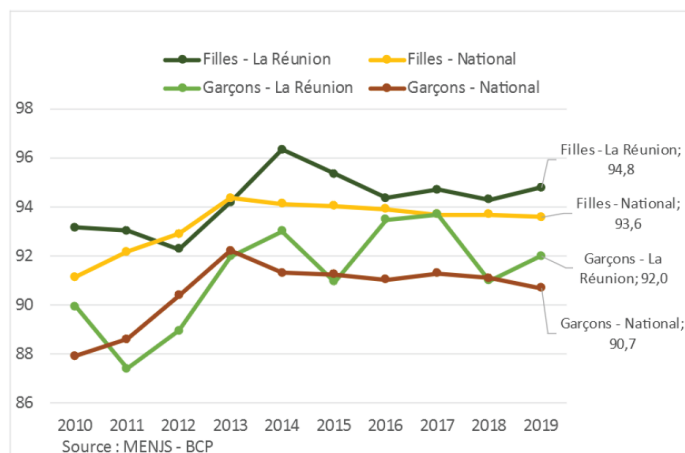
L'écart de réussite entre des bacheliers de classes sociales défavorisées et ceux des classes favorisées s'est réduit considérablement en 20 ans au sein de l'académie de La Réunion. « Les enfants de parents sans emploi représentent 32% de l'ensemble des candidats » au bac en 2019 (PSA, 2021-2025 : 14-17) et leur taux de réussite s'élève pour la même période à 90%. Les lycéens, dont les familles appartiennent aux catégories socioprofessionnelles défavorisées, constituent 41% de l'ensemble des bacheliers au bac général.

En 2019, l'écart du taux de réussite au bac général, entre les enfants de cadre + assimilés et les enfants d'ouvriers est passé de 7 points alors qu'en 1997 il était de 25 points. La poursuite d'études en CPGE (classe préparatoire aux grandes écoles) chez les bacheliers d'origine sociale défavorisée a également augmenté. Selon le PSA, 3 étudiants sur 10 sont issus de ces classes sociales. Malheureusement selon le Rectorat de La Réunion (PSA, 2021-2025), parmi la population non scolarisée de 16 à 29 ans, en 2017, soit sur les 98 350 recensés, 26 290 jeunes sont sortis de l'école sans diplôme, soit un taux de 26,7% jeunes. Alors que la Métropole affiche pour la même période un taux de 16,6 %. Certes, le niveau de diplôme est plus élevé chez les jeunes, mais nous avons plus de jeunes scolarisés.

Paradoxalement, le taux d'illettrisme ou de littératie reste élevé (cf. chapitre 15) à La Réunion. Nous l'avons déjà dit, nous comptons 28,6% de jeunes Réunionnais en difficulté de

lecture. Rappelons-le « un jeune sur 7 peut être considéré comme en situation d'illettrisme » (Cf. PSA 2021-2025). Sans doute là, un chiffre et un taux qui expliquent la littératie croissante de l'île de La Réunion au fil des années. Nous proposons ci-après des graphiques montrant l'évolution du taux de réussite au baccalauréat de 2010 à 2019, notamment leur répartition en 2019 selon l'origine sociale.

Évolution des taux de réussite au baccalauréat scientifique de 2010 à 2019 (Fig.9)



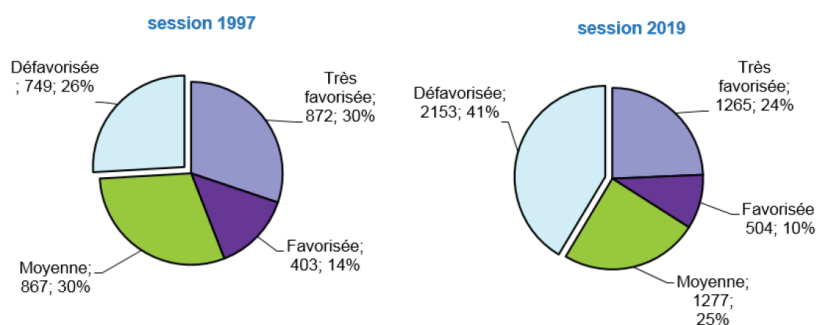
Taux de réussite au baccalauréat général selon les professions et catégories socioprofessionnelles des parents (PCS) - Évolution comparée (Réunion - National) entre 1997 et 2019 (Fig.10)

Taux de réussite au bac général et écarts selon PCS	La Réunion			National		
	1997	2010	2019	1997	2010	2019
Tous candidats du bac général	66 %	87 %	93 %	77 %	87%	92%
dont enfants de cadres et assimilés	81 %	94 %	97 %	83 %	92%	95%
dont enfants d'ouvriers	56 %	84 %	92 %	70 %	82%	88%
dont enfants de sans emploi	57 %	82 %	90 %	66 %	78%	84%
Ecart Cadres / Ouvriers	+24 points	+10 pts	+5 pts	+13 points	+ 11 pts	+ 7 pts
Ecart Cadres / sans emploi	+23 points	+12 pts	+7 pts	+17 points	+ 14 pts	+ 12 pts

Lecture : Parmi les enfants d'ouvriers présents au baccalauréat général en 2019 dans l'académie, 92% ont obtenu le diplôme contre 56% en 1997 soit une progression de 36 points (vs +18 points au niveau national) Dans l'académie, l'écart de taux de réussite entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers est passé de 5 points en 1999 (écart divisé par 5 entre 1997 et 2019).

Source : MENJS - BCP

Répartition des bacheliers généraux selon l'origine sociale (en quatre groupes) (Fig.11)



Lecture : Parmi les bacheliers de l'académie de la session 2019, 41% sont d'origine sociale défavorisée (selon les PCS des parents) ; en 1997, ils représentaient 26 % des bacheliers généraux.

Source : MENJS - BCP

CONCLUSION

Entre la norme et la variation, la tâche de l'enseignant du français et des langues étrangères en milieu plurilingue réunionnais à dominante créolophone, n'est pas des plus simples. L'enseignant réunionnais doit se conformer aux attendus ministériels, alors que parvenir à la norme pédagogique préconisée par les instructions ministérielles, est un long chemin semé d'embûches faits de particularités langagières interlectales au sein du macrosystème réunionnais. Et ces dernières ne cesseront de muter, se transformer, tant que le phénomène de créolisation, « processus d'acculturation » se poursuit, et que les modèles ne sont pas « solidifiés » (Lebon-Eyquem, 2014 :50).

Par conséquent, l'enseignement au sens large (véhiculé en langue française) est remis en question et de surcroît l'enseignement de l'anglais ; par exemple, des notions grammaticales en anglais expliquées en français et souvent comparées à la langue française, alors que celles-ci ne sont pas acquises en français, des valeurs sémantiques ou syntaxiques en anglais didactisées pour un public francophone L1.

Le système scolaire de l'hexagone, nous le réitérons, face aux résultats des enquêtes, se confirme inadéquat, ne laissant aucune place à la variation linguistique, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Tout le bagage ethnoculturel, identitaire, et langagier du Réunionnais est écarté pour « forcer le passage » de la norme selon les méthodes destinées aux apprenants francophones natifs de La Métropole. Déjà, l'élève peut avoir un malaise à s'exprimer en langue française (la compréhension orale d'un support anglais validée par un compte rendu en français) et il occulte à la fois ses productions en français, visant la norme et ses productions en anglais. Cette insécurité linguistique s'amplifie en oscillant entre les deux langues apprises à l'école, dans l'école et pour l'école. « Pour » l'école, car bon nombre d'élèves n'y trouvent aucune utilité personnelle et apprennent l'anglais par obligation à des fins scolaires.

« L'école étant le lieu par excellence où s'enracine le discours normatif, l'enseignant est obligé de se référer à la langue standard » (Sheeren, 2016 :72). Œuvrons pour que la variation soit une des conditions sine qua non pour viser la norme en situation plurilingue, et que sa place soit reconnue au sein du système éducatif français, une acceptation de la variation, des mélanges à travers une compétence plurilingue, pour mieux atteindre la norme. Et là où les apprenants montrent un manque de prérequis en langue française pour bien assimiler les savoirs transmis dans cette langue, il est primordial d'adopter une pédagogie intégrée.

Si les lois changent à l'échelle nationale au niveau du créole devenu langue régionale depuis 2000, les comportements éducatifs des acteurs réunionnais du système éducatif et des apprenants restent bien souvent inchangés. Le créole réunionnais devient véritablement LVR à l'école, seulement en 2014¹⁰¹. Et la place de l'élève, son rôle dans tout questionnement d'ordre éducatif brille par son absence.

Le questionnaire de profil langagier (réponses 86 à 89) montre que les concernés sont d'autant plus surpris que l'on leur demande leur opinion sur des problématiques les concernant, qu'ils ne répondent pas ou s'interrogent sur la légitimité du questionnement, tant que dans leur esprit, le créole n'a pas le statut d'une langue régionale. Et encore moins, il n'y a pas lieu de s'enquérir de sa place en cours de langue vivante étrangère. Bien au contraire, bon nombre d'interviewés ont mal compris et ont répondu que le créole n'était pas une langue étrangère. Une mauvaise compréhension guidée, de ce fait, par l'impensable, à savoir le créole est bien souvent interdit en cours (bon nombre d'élèves sont surpris du contraire quand nous les accueillons en cours), donc de là, à réfléchir sur sa place en cours, quelle idée saugrenue. Telle est la pensée de certains interviewés qu'on a pu rencontrer après échanges, lorsque nous avons pris connaissance de l'ensemble des réponses.

Loin d'eux l'idée de penser qu'il est question du recours au créole pour l'enseignement d'une autre discipline – l'apprentissage de la langue étrangère, pour un mieux, comme levier facilitateur de savoirs. Telle est la problématique, la place de l'élève dans les décisions éducatives et pédagogiques prises pour lui donner soi-disant un meilleur avenir.

Justement « Parlons des élèves...Et si on les écoutait ? » lance Jellab Aziz, Inspecteur Général de l'Education du Sport et de la Recherche et sociologue, lors d'un colloque en mars 2022. Son article (2022) en lien avec notre problématique soulève bien de questions. Il est en effet « incongru de soutenir que l'élève « usager » et acteur majeur du système éducatif, soit largement invisible dans les débats portant sur l'Ecole et plus spécifiquement sur les réformes », affirme-t-il. « Ces différentes occasions permettant aux élèves de prendre la parole restent cependant assez normées et, à bien des égards, elles semblent prévisibles et manifestent moins l'expression de leurs besoins et attentes que la réponse à des injonctions institutionnelles. » (Jellab, 2022 :22)

¹⁰¹ La première feuille de route pour la langue et culture régionales est définie par l'académie en 2014 : élaboration d'un plan d'actions pour le créole à l'école.

Partie 1 : PROBLÉMATIQUE, CONTEXTUALISATION

- **Élève au singulier, élèves au pluriel : le pari éducatif d'une école qui écoute ses publics**

Aziz JELLAB

Alors que l'école n'existe que parce qu'elle a pour public des élèves à éduquer, instruire et former, ces derniers restent globalement invisibles, sans doute parce qu'ils ont longtemps été considérés comme destinataires d'enseignements, de consignes faisant la part belle aux règles et à la « discipline », et moins comme porteurs d'aspirations, de projets et de propositions, y compris pour repenser l'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire. Pourtant, les élèves ne peuvent être réduits à leur seul statut scolaire, puisque ce sont d'abord des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes. Ils vivent des expériences sociales, celles de la vie, ce qui peut interpeller les normes et les codes scolaires. Le pari du colloque national de l'AFAE est bien d'interroger la place des élèves, une place qui exige d'interroger la capacité de l'institution scolaire à prendre au sérieux la diversité des publics, leurs attentes, la reconnaissance de leurs aspirations, ce qui soulève deux questions complémentaires : écouter les élèves, n'est-ce pas s'interroger sur la place et la reconnaissance de leur parole ? Et dans un contexte marqué par des incertitudes, jusqu'à quel point l'attention portée aux publics scolaires dessine-t-elle de nouveaux horizons quant à la gouvernance du système éducatif, en vue d'une meilleure émancipation intellectuelle et culturelle des élèves ?

Résumés des articles du n° 175 – 2022/3

Jellab (2022) montre ainsi dans ce résumé de sa communication, toute l'importance des oubliés au sein du questionnement des spécialistes. Bien souvent on observe, on analyse, on tire des conclusions, on les transmet à des experts pour débattre et proposer des solutions sans les soumettre aux concernés, sans dialoguer, sans communiquer avec les intéressés. Sans vouloir être polémique il y a lieu de penser que ce n'est pas parce que les apprenants n'ont pas de connaissances expertes sur la question qu'il faut en faire des exclus, de nouvelles victimes d'une quelconque expérimentation.

Pour mieux saisir les besoins des apprenants, il serait souhaitable selon Jellab (2022) « de saisir leurs aspirations, leur expérience, les épreuves qu'ils vivent [...], de s'intéresser à leurs sphères de vie qui ont pu être mieux regardées durant le confinement ». En effet, les enseignements à distance ont également permis de mettre en lumière les inégalités, que ce soit au niveau des équipements en nouvelles technologies, l'environnement social et familial mettant en avant un cadre pas toujours propice au travail (absence de chambre, de bureau etc. des élèves travaillant dans un espace ouvert à la famille / cuisine ou salle à manger, séjour), des responsabilités familiales inégales d'un foyer à un autre (surveillance des petits frères ou sœurs, promiscuité familiale importante/ famille nombreuse, participation accrue aux tâches domestiques etc.).

« Les élèves appartiennent à des univers sociaux et culturels qui sont partie prenante de leur rapport à l'École, au savoir, au monde et à l'avenir » conclut Jellab (2022). Dans les classes réunionnaises et encore plus en cours de langues, ses propos sont très significatifs. L'enseignant doit également « saisir la parole de l'élève qui ne s'exprime pas » (Jellab, 2022 : 22). Un silence pouvant être le produit d'une insécurité linguistique à La Réunion et non pas uniquement le résultat d'une méconnaissance.

La transmission des langues n'est pas pensée en termes cognitifs liés au psycho-affectif. Si nous partons du fait que les langues servent avant tout à communiquer, à interagir avec l'autre sans rapport de force ou de domination, toutes les langues se valent et sont égales en termes de capacité à échanger au sein d'un groupe. Les langues apprises intra-muros scolaires font fi de ces paramètres et se basent uniquement sur les mécanismes structuralistes d'appropriation des langues. Quelle situation authentique ou suffisamment immersive dans la durée, pouvons-nous réellement avoir en classe, alors que celle-ci est factice, créée de toute pièce ? Encore faut-il la complicité des apprenants pour rendre effective l'approche adoptée mécaniquement en classe. Seul l'enseignant est maître de l'approche didactique à privilégier, selon les besoins linguistiques de ses apprenants et conformément au curriculum. Pourtant l'enseignement d'une langue étrangère dans un environnement francophone plurilingue à dominante créolophone majoritairement à l'oral est bien plus complexe que des directives énoncées dans des textes ministériels et dépasse l'idéologie dogmatique du système éducatif français. D'autant plus que les enseignants n'osent pas adapter ce système aux besoins des concernés selon les particularités linguistiques des apprenants, par crainte de cette idéologie. Rares sont ceux qui connaissent la compétence plurilingue prônée par le conseil de l'Europe en faveur d'une didactique justement plurilingue, intégrée, à préconiser en vue de résultats probants en matière d'apprentissage.

Prendre en compte la pluralité de l'environnement linguistique des apprenants dans l'objectif de s'appuyer sur tous les facteurs qui participent au développement cognitif de l'apprenant est une nécessité pour mettre en place un cadre favorable aux apprentissages.

Sur le plan linguistique, les inégalités persistent également. Les propos de Castellotti (2009 : 211) peuvent s'intégrer à la situation d'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire réunionnais, en les transposant à la L1/ créole ou rarement L1/ français dans le cadre de l'apprentissage de la L3/ anglais. En effet « le recours à la L2, particulière », serait en l'occurrence le français, et il « jouerait un rôle central, organisateur, dans la construction d'une compétence plurilingue, dans la mesure où cette langue occuperait une position particulière,

sinon de médium incontournable ». Le français en cours d'anglais¹⁰² dans les établissements scolaires réunionnais, joue ce rôle, mais la difficulté et la complexité tiennent du fait que bon nombre des apprenants réunionnais créolophones font un détour par le créole, puis le français pour un compte rendu en français ou pour parvenir aux productions en langue anglaise. Le créole, sans être le médium des savoirs en classe reste "la langue jamais mise hors circuit, totalement débrayée" (Coste, 2001 : 194-195) en plus du français, un mariage pas toujours équilibré dans les apprentissages.

Lebon-Eyquem (2014 :50) reconnaît que « les Réunionnais auront encore à se servir du créole et du français dans de nouvelles stratégies ». Des stratégies qui se répercutent sur d'autres processus langagiers lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'après nos relevés. Py (1996 :56) se demandait justement « comment on pouvait aider les enseignants à faciliter le passage d'une langue à l'autre, à le promouvoir de manière adéquate pédagogiquement » et propose « un inventaire des facteurs susceptibles de favoriser le passage [...] ou au contraire d'inhiber le passage ». Une approche contrastive que les enseignants ont l'habitude de pratiquer mais que nous ne partageons pas à tout point de vue, au vu des structures sorties de leur contexte et fragmentées lexicalement ou syntaxiquement comme si la langue était un système homogène dissécable en dehors de toute sa dimension sociolinguistique vivante qui nous est si importante.

Nous y avons fait cependant allusion (en termes de « boosters » ou de « freins ») en précisant leur source, leur pratique accrue par les enseignants rencontrés. Cette entrée peut être utile pour montrer les éléments exogènes ou endogènes aux productions standard de la langue cible, et expliquer les mélanges. Mais nous sommes d'avis de Calvet (1996), « la langue ne peut se concevoir comme un simple instrument de communication », car elle est « investie d'attitudes diverses qui guident le locuteur dans son rapport à la langue ainsi qu'à ses utilisateurs », (Robillard, 2013 :381). Quoiqu'il en soit, ces éléments « boosters » ou « freins » sont responsables des effets cités, et il est intéressant de ne pas en faire abstraction totale ; au cours d'une conversation orale, il sera plus aisé, comme avec les petits collégiens en situation d'apprentissage de l'anglais, de revenir sur ces lexiques qui génèreraient des soucis d'interprétation, de sens. Mais si cette étape est omise, de mauvaises habitudes au niveau de l'usage d'un certain lexique vont perdurer et faire naître des maillages, des sens erronés ou de faux sens qu'il sera difficile de « corriger » à un stade avancé dans la scolarité, difficile mais

¹⁰² Pour rappel : le français est la langue utilisée pour rendre compte de sa compréhension d'un support textuel (BTS) ou oral (Bac) en langue anglaise.

pas impossible et malheureusement l'apprenant aura été soumis à des pénalisations, pour faute de non-conformité à la norme académique attendue. Et certains n'en sauront jamais, si l'enseignant n'est pas sensible à ces différences linguistiques qui engendrent ces erreurs et ne saurait identifier leur nature pour pouvoir expliquer avec justesse les écarts, ou les variations. Tout cela, évidemment, si nous gardons en tête le système éducatif français actuel, traditionnellement à visée évaluative, chiffrée, en vue de sanctionner l'apprenant par un examen final chiffré sur 20.

« L'interlectalisation réunionnaise en anglais » serait une étape intermédiaire nécessaire, avec des variations de la langue étrangère ciblée, sur lesquelles l'enseignant travaillerait avec l'élève en toute confiance, l'amenant progressivement vers la norme standard visée selon les priorités de la circulaire ministérielle : « une école pleinement inclusive, engagée pour l'égalité et la mixité » ne s'entend pas uniquement à travers des différences physiques, mais également langagiers et psychosociolinguistiques. Nous parlons ici de « variations » au sens où il s'agirait de formes erronées, voire mélangées, issues de contact de langues hiérarchisées, ne répondant pas à une forme normée, prescriptive, attendue et acceptée dans le cadre d'un apprentissage scolaire ; finalement il n'est pas question de « variantes d'une langue » au sens où elles se référeraient à des formes intelligibles et communément acceptées et comprises par une communauté anglophone aux quatre coins du monde. Nous qualifions ces mélanges comme complexes, en raison d'un créole aux valeurs diglossiques, non standardisé, non enseigné partout et pendant tout le cursus scolaire, par conséquent non facilement identifiable au sein des productions linguistiques mixtes et de plus non connu par tous les acteurs éducatifs, notamment par tous les enseignants.

« Les freins et les difficultés auxquels se trouvent confrontés nos élèves doivent tous être considérés et pris en charge », avoir « une école engagée pour la maîtrise des savoirs fondamentaux, pour assurer la réussite de tous » (voir BOEN du 30 juin 2022).

Ce que nous devrions garder en mémoire tout au long de la scolarité de l'élève, quel qu'il soit et où qu'il soit !

19–Les pistes didactiques et pédagogiques

19-1 Les préconisations sur le sol réunionnais

Comment améliorer les résultats en langue anglaise ?

Au vu des résultats des enquêtes, des échanges constants avec les apprenants sur le terrain, force est de constater que l'éloignement géographique de l'Europe prive l'accès à une immersion facile en langue anglaise. Et le peu de temps alloué de façon hebdomadaire aux lycéens en cycle terminal, reste insuffisant pour une pratique orale suffisante. A cela s'ajoute le poids des langues maternelles minorées dans la société et surtout à l'École. Notre longue expérience du terrain éducatif réunionnais plurilingue à dominante créolophone en qualité d'enseignante et la familiarisation avec l'environnement sociolinguistique, notre vécu en tant qu'élève, enrichissent notre analyse et contribuent aux préconisations ci-dessous. Nous pensons que « nos projections » ne peuvent qu'être « significatives pour la problématique de notre recherche » (Memmi, 1999), et viennent enrichir les savoirs de la communauté scientifique.

Pour des apprenants réunionnais (aussi bien créolophones que shimaoré et autres) nous devons réviser les pédagogies du système français monolithique pour mieux répondre aux directives ministérielles de l'éducation nationale, adopter de nouvelles postures, de nouveaux outils notamment en évaluation et de nouvelles approches.

Cela consisterait à porter un regard neuf sur la didactique d'une langue étrangère au croisement d'une langue régionale, du français en milieu créolophone et des phénomènes de contact de langues. Une didactique adaptée, avec des emprunts à la LVR, à l'EFMC pour la LVE, trois disciplines rendues complémentaires pour de meilleurs résultats en langue vivante étrangère en intégrant le créole dans les approches pédagogiques. C'est-à-dire accepter les formes plurielles d'expression, les formes mixtes du français, travailler sur ces formes, tout en valorisant à la fois les formes variées et toutes les langues différentes des apprenants / shimaoré, le créole etc. en somme accepter les fragments, les bribes de la langue de l'apprenant pour s'en servir afin d'atteindre plus sûrement la norme standard académique (nous sommes dans un cadre scolaire et visons les attendus) du français ou de l'anglais. Et ce, en travaillant sur les structures des langues en usage et en contact / français et créole, selon les besoins des apprenants, vérifier d'abord si les compétences linguistiques sont comprises en L1 (créole) et acquises en L2 (français) avant d'essayer de les transmettre en L3 (anglais).

C'est dans ce travail collaboratif entre enseignant en langue étrangère - apprenant et enseignant en français, que nous avancerons - dans le respect de la pluralité, en travaillant en collaboration sur le répertoire pluriel de l'apprenant – sur les formes plurielles, hybrides, et non pas dans l'exclusion, le conflit, sans travail d'équipe, dans la souveraineté d'UNE norme et d'UNE langue.

Ce qui veut dire au lycée, poursuivre le repérage des structures linguistiques, poursuivre l'étude de la syntaxe en anglais dans une discipline ou une spécialité dédiée à cet effet, avec la « linguistique anglaise » au même titre que les nouvelles spécialités des 5 dernières années, tels littérature ou encore monde contemporain. Mais il serait question de l'approche d'une linguistique revisitée et placée dans la situation de communication spécifique de La Réunion, en corrélation directe avec les mélanges constatés ou les incompréhensions des valeurs de temps ou d'aspect. Rappelons que la façon dont les mots se combinent pour produire du sens (sémantique) et cela dans le respect d'une grammaire, d'une norme, cela s'apprend. Surtout lorsque l'esprit du créolophone ou tout autre allophone n'est pas habitué à l'organisation des syntagmes nominaux ou verbaux, ou de temps etc. Ces relations entre la syntaxe, la sémantique et la morphologie des mots, en langue anglaise méritent une attention prolongée et accrue au-delà du collège, et en corrélation avec le créole ou toute autre langue des apprenants. (Voir infra les suggestions de mise en œuvre)

19-1-1 Labellisation des établissements et ouverture sur les spécificités locales

Le label des écoles et des établissements scolaires d'Europe « EUROSOL » créé en 2019, permettrait de dynamiser le développement de l'offre scolaire européenne dans les territoires, et de renforcer les compétences interculturelles. La valorisation des établissements ultramarins au sein des territoires de l'océan Indien passerait sans doute par cette valorisation européenne des établissements français. Le projet éducatif des établissements qui se portent candidats pour le label, doit respecter un cahier des charges, avoir une dimension européenne et internationale visant le développement des compétences linguistiques et interculturelles. On y gagnerait sans doute à asseoir nos spécificités, à montrer fièrement notre identité créole tout en étant ouvert sur l'Europe et l'international. La Réunion ne compte qu'une dizaine d'établissements Euroscol (label délivré pour une durée de 3 ans)

Libre aux établissements de s'inscrire ou non dans une démarche de labellisation. En valorisant ces territoires, les langues et cultures d'origine sont valorisées, ce qui ouvre la porte sur une linguistique plurielle reconnue et acceptée. L'héritage linguistique et culturel de l'apprenant en lien avec la spécificité des territoires est alors pris en compte et renforcerait l'enseignement des langues étrangères dans le milieu scolaire et développerait le plurilinguisme.

19-1-2 L'école réunionnaise : une machine de savoirs adaptée

L'école réunionnaise n'a pas seulement pour rôle d'inculquer des savoirs et des savoir-faire selon le modèle français. Dès le plus jeune âge, l'enfant réunionnais, nous n'avons eu cesse de le dire, ou de le lire (selon les différents plans académiques), doit être mis en confiance dans sa langue maternelle, à l'école, et construire son apprentissage avec une représentation positive de sa langue, inculquée par l'école. Le rôle des enseignants serait donc de libérer l'apprenant créolophone de la représentation défavorable, dépréciative que l'école française cultive.

19-2 L'école : un lieu d'épanouissement pour TOUS

L'école est avant tout « l'école de la confiance » : un lieu d'inclusion assurant la réussite de TOUS LES ÉLÈVES. Il est unanime que l'aspect social du langage ne peut être dissocié de l'aspect cognitif.

Il serait souhaitable de/d' :

- appréhender le volet sociolinguistique dans toute acquisition : « les apports considérables de la sociolinguistique des situations de plurilinguisme doivent être intégrés dans (...) le processus de développement plurilingue » (Simonin et Wharton, 2013 : 21)
- appréhender des approches linguistiques de confiance mutuelle, sans creuser l'insécurité verbale
- ne pas se conformer à la norme langagière institutionnelle. Une étape clé acceptée, et acceptable « intra-muros scolaire », et avec elle, son lot de productions linguistiques en langue étrangère « hors norme académique ». Par ailleurs, la non-conformité à la norme

ne doit pas être sanctionnée. (Cf partie *Terrain de recherches* - chapitre 14 sur le contact des langues + « **maillage** entre français-créole-anglais » qui **selon Wharton (2002 :78)** « *ne simplifie pas la tâche de l'enseignant, ni de l'élève, pour atteindre la cible de la norme scolaire* »

- réviser le mode d'évaluation en langue étrangère, en accordant une place majeure à tous les processus d'acquisition, et les stratégies mises en œuvre, avec une meilleure prise en compte de l'interlecte, et du rôle de la verbalisation en cours de langue, en créole. Il apparaît dès lors souhaitable que l'on puisse accepter dès le 1^{er} cycle ce type d'apprentissage dans les établissements qui proposent des langues étrangères. L'acceptation des formes mélangées, pour pouvoir progressivement viser la norme, puisque telles sont les directives ministérielles et les objectifs de l'enseignement en France (Une telle suggestion mériterait une expérimentation sur le terrain sociolinguistique particulier de La Réunion)
- adopter des approches plurielles de l'enseignement des langues étrangères plébiscitées par le CARAP en faveur du plurilinguisme: l'éveil aux langues, l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre les langues parentes (créole et français) et la didactique intégrée.
- adopter l'apprentissage précoce des langues étrangères avec l'apprentissage de la langue régionale et la langue française, ne pas opposer ces langues, ni leur associer de statut.
- développer chez l'apprenant les biographies langagières¹⁰³ et des didactiques plurilingues à partir des approches conscientisées de ses langues connues dont les savoirs linguistiques lui seraient complémentaires (Molinié, 2006). [Nous menons une expérience actuellement]
- reconnaître cette « nécessité d'un apprentissage précoce des contraintes lexicales et syntaxiques [...] tels que les possèdent les locuteurs de *naissance* » (Hagège, 2005 :62) (Ce *terme* nous embarrasse, entendons par là « les locuteurs en L1 »)

¹⁰³ Selon Molinié (2006), « la biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans le domaine linguistique et culturel [...] et la conscience que ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. »

- multiplier les échanges à distance entre anglophones et créolophones francophones, et les opérations d’immersions à l’étranger ou accueillir des étrangers en classe et dans les foyers réunionnais
- ne pas viser la norme d’emblée mais d’accepter les formes plurielles
- adopter une didactique de la variation, (au sens de Wharton) et faire accepter les phénomènes d’hybridation sans stigmatisation mais pour mieux cibler la norme standard scolaire en langue étrangère
- ne pas faire d’opposition entre les langues en usage, dans le cadre scolaire. Faire appel à des assistants pédagogiques ayant des langues maternelles qui correspondent à celles des apprenants afin d’aider l’enseignant dans son approche plurielle
- faire appel aux expertises en vue d’identifier tous les enjeux : de mettre en place des formations adaptées aux enseignants à l’Inspé, et de renforcer l’enseignement de la langue et culture régionale, et cela dans le but de contextualiser l’enseignement.
- créer un laboratoire de langues dans les aires créoles dédié uniquement à l’enseignement-apprentissage, des nouvelles approches dans l’intérêt des apprenants plurilingues
- créer « un observatoire [...] des pratiques pédagogiques et didactiques adaptées au plurilinguisme et à l’interculturalité » (dépêche n° 658184, sept 2021)
- reconnaître l’hétérogénéité des discours des apprenants dans leur foyer + à l’école
- dresser un dictionnaire électronique des répertoires verbaux où il sera facile de compléter les entrées
- utiliser les outils numériques comme partie intégrante de la didactique et de la pédagogie, aller vers le décloisonnement de l’informatique et toutes les disciplines confondues.

La pandémie de 2020 a effectivement permis de secouer le système éducatif français en plaçant les nouvelles technologies au cœur des apprentissages avec l’enseignement à distance tout en donnant un coup de fouet à l’auto-motivation de l’apprenant et favorisant le rôle moteur des parents en dehors des murs de l’école. « Le numérique » acquiert ainsi une place de choix et viendrait « au secours de l’éducation » selon un article publié dans la Tribune, ce 31/12/21.

Il est même question de « la COVID 19 » qui aurait « provoqué la pire crise de l'éducation et des apprentissages » et les outils numériques devenant des sources de « palliatifs aux nombreux préjudices causés par la COVID 19 sur l'éducation ».

Tel se dessine le tableau noir de l'éducation en France et tel se dresse le bilan de ces deux dernières années, avec une place d'honneur au numérique, notamment avec des applications comme « Holy Owly » pour apprendre l'anglais. Les nouvelles approches pédagogiques viennent ainsi à la rescousse de cette crise sanitaire. Sans doute là une aide à ne pas négliger dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, une place prépondérante des écrans (à contrôler bien-sûr), et du programme TED-i, à savoir « des dispositifs innovants de télé - éducation inclusive [...] sur le territoire national jusqu'à fin 2022. » (Matar, 2021).

L'insularité de La Réunion et son éloignement géographique des pays anglophones européens donne davantage de poids au recours aux nouvelles technologies, notamment pour des échanges qui se font déjà / twinning programs etc. mais le caractère obligatoire revendiqué et généralisé de ce dispositif à l'ensemble des établissements scolaires du 1^{er} et second degré au sein de l'académie de La Réunion, serait un atout.

Il serait souhaitable de / d' :

- rendre obligatoire cette compétence des outils numériques au service de chaque spécialité à l'Inspé pour la formation des futurs enseignants
- « élargir et d'adapter les dispositifs européens aux spécificités locales ultramarines » (dépêche n° 658184, sept 2021)
- secouer l'appareil éducatif français trop cloisonné sur un modèle unique français dans un premier temps et le faire exploser vers toutes les richesses d'une France diversifiée
- partir des productions réelles de l'apprenant réunionnais pour mieux cibler les attendus en langue étrangère
- construire une méthodologie des langues étrangères conformément au contexte d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et à la culture d'apprentissage des apprenants
- créer une nouvelle spécialité « linguistique/ sociolinguistique » à l'attention des lycéens au même titre que la littérature ou le monde contemporain, à savoir une discipline dédiée à la morphosyntaxe et à la sémantique en milieu plurilingue dans une approche interlectale pour aider TOUS les apprenants à mieux apprendre la langue étrangère. Cela

apprendrait aux apprenants et aux enseignants à respecter « l'autre », sa langue, sa culture, avec des yeux et un cœur ouvert sur la richesse que « l'autre » apporte avec ses différences et que nous apportons avec les nôtres.

- créer des outils, des supports pour une approche lexicale pragmatique : des flash cards, des illustrations imagées afin d'aider l'apprenant à associer rapidement le mot anglais au mot créole et/ou français
- instaurer une certification en langue régionale de l'enseignement supérieur (CLRES) afin de tendre vers une égalité des langues et cibler un maximum d'étudiants
- proposer un découpage de la réalité linguistique anglaise à partir d'une approche contrastive créole si besoin mais pas isolée (pas d'approche structurelle de façon isolée - l'intégrer dans une séquence) avec les différentes structures morpho-syntaxiques. L'apprenant fera appel à l'ensemble de ses données cognitives et pourrait mieux assimiler et plus rapidement les nuances de l'aspect et des temps de l'anglais. Le créole a bien une matrice sur laquelle s'organise son système verbal, notamment des « préverbes, des marqueurs flexionnels à suffixes et des auxiliaires [...] qui obéissent à des règles combinatoires très précises » (Watbled, 2013 :2). Par exemple le « present perfect » en anglais, est difficile à assimiler, aussi bien pour un élève francophone L1 qu'un créolophone francophone L2 ; l'expliquer à partir du système verbal créole (Watbled, 2013), peut aider le créolophone à l'assimiler rapidement et surtout à mieux l'appréhender. Utiliser déjà la langue créole comme un tremplin dans l'apprentissage, le temps de l'adoption d'une graphie commune pour tous, et de sa mise en place comme véritable discipline enseignée à l'école.

Pour exprimer l'aspect progressif d'une action dans le présent :

- **Moin/ Mwin** lapou manzé **I am eating**

Pour exprimer les temps du passé :

- **Moin / Mwin** té manz/ **Mi** manzé / **Moin** té (i) manz **I ate / I used to eat / I was eating**
- **Moin/ Mwin** té pou manzé **I was eating**

Pour affiner notre analyse, nous proposons le tableau suivant :

Occurrences en créole réunionnais	Aspect progressif de l'action dans le passé	Habitue dans le passé	[équivalents anglais]	
			(Prétérit simple) I ate / (habitude	(Prétérit progressif) I was eating

			dans le passé) I used to eat		
Moin/Mwin té i manz	+	+	+		+
Moin/Mwin té manz	+	+	+		+
Mi té manz	+	+	+		+
Mi manzé	+	+	+		+
Moin/ Mwin té pou manzé	+	-	-		+

Pour exprimer un parfait, souligner un résultat dans le présent avec le present perfect anglais :

- Moin/mwin la fine/fini manzé I have eaten

Pour exprimer un résultat dans le passé avec le plu-perfect anglais :

- Moin/mwin té fine /fini manzé I had eaten

Pour exprimer une action dans le futur en anglais :

- Moin/Mwin/Mi va manz/manzé + Cod I will eat
- Mi sar/sa/saa/sava manz + Cod / mi sava manzé + Ø I am going to eat

- s'assurer de la maîtrise des 4 compétences langagières en L1 (créole) et en L2 (français) avant d'entamer une langue étrangère L3
- suggérer des exercices et des activités, telles des dictées de graphèmes créoles et anglais et faire des traductions de mots créoles en anglais ou des approches ludiques tels des mots croisés créole/anglais et des exercices sur l'ordre des mots etc. afin de développer les compétences écrites limitées en langue 1 (le créole serait limité à l'expression orale et à la compréhension orale – pas d'expression écrite ni de compréhension écrite. Ces mécanismes sont moins développés chez l'apprenant réunionnais créolophone majoritairement)
- avoir à la fin de la scolarisation (niveau Baccalauréat) des attestations de compétences dans les langues et arrêter le système de notes chiffrées. Un relevé des compétences acquises pour tous dans tout, une école du futur où tous réussissent, s'épanouissent à

son rythme, le parcours personnalisé est mis en avant. Et non le modèle canonique avec la meilleure moyenne/20.

Et ainsi l'élève choisit son parcours depuis l'école primaire - ses disciplines (manuelles, théoriques etc.) et développera ses savoirs et savoir-faire selon ses appétences et édifiera son apprenance pour mieux apprendre et construira son avenir progressivement, sera motivé pour ce qu'il aura choisi et décidé. Voilà l'école de demain avec des êtres libres.

Pourquoi a-t-on le droit de choisir uniquement lorsqu'on nous a déjà imposé un modèle et n'avoir que quelques années de notre vie pour jouir pleinement de nos choix ?

Il serait souhaitable de /d' :

- offrir aux apprenants la possibilité de choisir des activités manuelles ou littéraires en anglais / un atelier de cuisine par exemple, en anglais tout au long de l'année, et non pas de façon sporadique dans le cadre d'une semaine européenne ou autre projet d'établissement (les recettes seraient en anglais - pourquoi pas des spécialités des pays anglophones puis réalisation de ces recettes) , un atelier de musique en anglais (des textes / scripts de chansons en anglais et les travailler en musique / guitare etc. et en chants, un atelier de littérature (lire et écrire en créole et en anglais - travailler par exemple sur la légende de Granmer kal et sur la légende de Halloween- mélanger les langues, les cultures pour mieux les « ranger » dans le cerveau, un atelier théâtre en étroite collaboration avec celui de la littérature, un atelier de construction avec des lamelles de bois kapla ou autres/ construire des ponts, des édifices... parler des ponts d'antan à La Réunion (histoire) , de la route du littoral...(économie), en créole / français/anglais et aborder les grands édifices dans le monde / tour Eiffel, ascenseur (Otis), Burj Dubai etc. Faire des langues un véritable terrain de jeu et de l'école un véritable centre hédonique et socio-affectif.
- s'inspirer du vécu, de l'environnement proche de l'apprenant pour acquérir une autre langue et culture. Accroître la confiance en soi, le désir de parler de soi, de sa culture pour mieux s'ouvrir à l'autre et à la langue- culture de l'autre.

- d'adapter les outils d'évaluation également – d'élargir le dispositif Plureval en cours d'expérimentation à La Réunion aux langues étrangères en milieu plurilingue réunionnais
- cultiver l'apprenance, le goût d'apprendre dans un environnement de partage et de respect mutuel sans le poids de la diglossie, sans jugement, sans barrière, ni frontière.

Carré (2020) dirait dans notre cas, « pour initier le cycle de l'apprenance, qu'est-ce qui est susceptible de l'activer, quelles conditions favorables pour activer les mécanismes d'apprentissage ? », nous y voilà, les prémices de cette phase.

Si nos apprenants ne sont pas prêts à recevoir un enseignement, l'acte d'apprentissage sera stérile. C'est circulaire, celui qui enseigne, fait passer des savoirs ou des savoir-faire qui deviennent stériles, insignifiants si la porte des neurones de l'apprenant reste close. Le cercle est rompu, il n'y aura pas non plus d'interaction.

Apprendre c'est vouloir d'abord, puis accepter ce nouveau savoir, échanger, interagir et appréhender ce savoir. Pour manger, il faut avoir faim, et si on n'est pas en situation de famine (de littératie par exemple), seuls les plats attrayants vont nous faire saliver. A moins d'être un glouton, chacun goûtera au plat et consommera selon son appétit. Le savoir c'est pareil, quelqu'un qui n'a pas envie d'apprendre ne se forcera pas à porter le lourd fardeau de l'apprenance sur son dos jusqu'à trouver un lieu, une situation où il pourra déposer son fardeau, concilier son envie (vouloir), dans une situation précise (pouvoir), pour acquérir de nouveaux savoirs (savoir apprendre)

Certes ces observations ne peuvent couper court à une réflexion plus globale de la situation réunionnaise, à certaines précautions quant au constat que l'on vient d'énoncer.

Pour avoir enseigné également dans des collèges, nous n'avions jamais eu un public aussi homogène sur le plan langagier.

Mais cela incontestablement confirme tout ce que nous avons pu dire dans ce travail, le système Éducatif français d'aujourd'hui à La Réunion laisse « sur le bord de la route » bon nombre d'apprenants.

Ils entrent dans l'enceinte de l'école en laissant sur la route « leur bagage d'apprenance » et y rentre pour d'autres desseins : les camarades, les repas, l'ambiance, fuir les tâches domestiques de la maison, s'amuser, tuer le temps... Certains parents disent dans les médias, pendant le

COVID ou une grève, non pas que les enfants vont rater des journées d'apprentissage, mais « comment ils vont bien pouvoir les occuper à la maison, pendant tout ce temps. »

Voilà la réalité du terrain réunionnais, qui peut être partagée également par celui de l'hexagone. Partout la motivation et le désir d'apprendre existent ou non avec des contraintes externes et internes également. Encore loin de la recherche d'un emploi, de la contrainte sociale de la réussite, l'apprenant réunionnais affronte les contraintes internes d'une langue autre à l'école et cette dernière engendre des farouches, des démunis, des déçus, des découragés, des frustrés, des jeunes qui vous disent « autant rester chez soi et attendre les aides de l'état » / « Otan mi rest monkaz » (la version créole qu'on entend assez souvent à l'école). Beaucoup subissent le système et acceptent leur sort dès leur scolarisation, telles les conclusions des parents des petits collégiens du collège du sud (se confiant aux enseignants lors des rencontres) et les collégiens eux-mêmes,

Il serait souhaitable de :

- poursuivre le PLAN ANGLAIS dans toute l'île, aussi bien dans les hauts de l'île que dans les écarts, zones rurales et dans les cirques ; de privilégier des petits groupes le mercredi avec un personnel qualifié / intervenants anglophones, et dédiés uniquement à cet enseignement à travers une approche ludique. Le dispositif peut être relayé pendant les périodes de vacances auprès des familles / une caravane ou un bus « plan anglais » qui irait VERS les enfants

Le rapport des pédagogies adaptées et cultures en outre-mer, publié par le réseau des INSPE, en septembre 2021 préconise « le dépassement du modèle exogène d'enseignement et de formation » dans les territoires ultramarins, soulève « la question des représentations collectives » du créole, la langue vivante régionale en usage, l'associe dans le processus d'apprentissage du français en tant que « socle indispensable à la construction des compétences visant sa maîtrise », et apporte finalement un éclairage en termes « d'octroi d'une place prépondérante aux langues maternelles en faveur de la reconnaissance de l'identité ».

Les langues régionales apportent ainsi « un précieux concours » (Hagège, 2005 : 203) dans la quête vers le respect du multilinguisme, et vers l'accès aux savoirs. Et c'est bien « la culture qui donne forme à l'esprit » (Bruner, 1991). Le développement cognitif des jeunes apprenants ne saurait être dissocié de leur environnement culturel (Hamon et Parmentier, 2005 ; Latchoumanin, 2012).

19-3 Les langues régionales au cœur d'une France multilingue / plurilingue en faveur des langues étrangères

« La langue doit être une et la même pour tous [...] inséparable de celle de l'école primaire, école de « tous » les français ... » (Balibar et Laporte, 1974 : 20-21) en France, héritage de l'époque de la Révolution française, est un adage dépassé en notre XXI^e siècle. « Uniformer la langue d'une grande nation de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer », est extrait de la préface de Balibar et Laporte (1974) ; cette politique linguistique sous la révolution française nous paraît inconcevable aujourd'hui face à une nation dont la grandeur se mesure également à la richesse de ces régions françaises et ultramarines, plurilingues, et pluriculturelles. La connaissance imperfectible de l'idiome national ne saurait condamner une population française de classes socioprofessionnelles défavorisées ou de locuteurs usant d'une langue régionale.

Il est de bon aloi de noter que des avancées considérables ont été faites dans ce domaine, même si notre insatisfaction est grandissante face à la lenteur de ces progrès politico-linguistiques sur le sol réunionnais.

En effet, « loin d'être un obstacle à la diffusion du français », les langues régionales seraient aujourd'hui le levier nécessaire pour un apprentissage-enseignement efficace du français et des autres langues étrangères, non seulement dans les territoires ultramarins, comme toute la littérature scientifique a pu le montrer mais également en France métropolitaine (en Corse, en Bretagne, aux Pays basques, à Metz, dans le Roussillon etc. (Hagège, 2005 : 208-212).

« Le maître peut exploiter utilement la pratique des langues régionales dans le cours de langue étrangère [...] lorsqu'une parenté génétique et typologique relie les deux langues en cause » (Hagège, 2005 : 208). Hagège parle par exemple des atouts qu'aurait le breton pour apprendre l'allemand ou le russe, en raison de la proximité phonétique de certains sons, ou encore les atouts qu'aurait le basque pour apprendre l'allemand ou l'anglais ou ceux de Roussillon pratiquant le catalan pour apprendre le portugais, le néerlandais ou encore l'anglais. De même, nous pouvons, nous, commencer à parler des atouts du petit créolophone réunionnais pour mieux comprendre certaines particularités syntaxiques ou lexicales en anglais (Cf. cadre pratique).

Dans cette optique, Claude Feral (ancienne professeure d'université Réunion) proposait en 2012, une communication intitulée « Acquérir de la confiance en soi et mieux apprendre à lire en français en faisant un détour par l'anglais », en participant avec la ville de Saint-Denis de La Réunion, en 2008, à l'adoption du « plan anglais », à savoir l'enseignement d'une langue étrangère dès la grande section de Maternelle ; ont suivi en 2012 l'hindi et le mandarin. Ce dispositif déployé le mercredi ou pendant la période des vacances scolaires a permis de répondre à la curiosité, à l'éveil culturel d'un large panel d'enfants n'ayant pas les moyens de quitter l'île, de découvrir d'autres langues et cultures, et par conséquent de contribuer à des progrès semblerait-il. Mais alors, pourquoi ne pas étendre ce type de dispositif plurilingue et pluriculturel à l'ensemble des Réunionnais et l'inclure au temps scolaire ? Cela aiderait également à développer la compétence plurilingue.

« Il semble qu'ils rattrapent le retard accumulé. A l'heure actuelle, aucun bilan n'a pu être mené permettant d'établir statistiquement un lien entre la régularité d'un enfant bénéficiant du Plan Anglais et ses progrès dans les autres matières enseignées à son niveau. » Mais les classes préparatoires du primaire, « [...] des écoles ayant bénéficié du Plan Anglais le mercredi, obtiennent la meilleure moyenne, soit + 2 points, 15/20, par rapport aux autres CP » (Féral, 2012 : 97)

Est-ce à dire qu'un système éducatif réunionnais adapté au contexte régional serait également plus propice à l'apprentissage-enseignement précoce des langues étrangères ?

« Il est sans doute trop tard aujourd'hui pour vouloir considérer cette avancée dans la reconnaissance de la langue créole comme l'élément majeur d'une rénovation pédagogique plus profitable aux jeunes qui pour la plupart s'expriment désormais dans un français assez proche de la langue institutionnelle » (Latchoumanin, 2012 :153), pensent certains universitaires spécialistes de La Réunion. Mais si l'on analyse les écrits en langue française de ces jeunes, au niveau Bac, et Bac +2, le constat est tout autre.

Il n'est pas trop tard pour poursuivre l'enseignement spécifique du français en milieu créolophone et de l'élargir à l'ensemble des établissements scolaires (en option par exemple) et d'adapter et d'adopter une approche pédagogique des langues étrangères avec l'acceptation des contacts de langue régionale créole et de langue française, et nous pouvons même aller plus loin en parlant d'approche pédagogique de tout autre savoir, adaptée à la réalité linguistique locale. Car si l'usage et la compréhension du français deviennent courants, il n'en demeure pas moins que le taux d'illettrisme à La Réunion reste alarmant et les difficultés scolaires liées à la langue française persistent. Latchoumanin a fait de la littératie son cheval de bataille et ne

mâche pas ses mots en affirmant que « [...] les récentes dispositions [...] avec un enseignement de soutien à ceux qui en ont besoin » (2012 : 161) seraient plutôt la panacée « d'une société qui se donne bonne conscience en montrant qu'elle fait ce qu'il faut pour apporter plus à ceux qui en ont besoin » alors que « les résultats escomptés sont inversés [...] » et tendent à « stigmatiser un peu plus les enfants en difficulté ». Une décennie après, ce constat est toujours valide.

Daleau-Gauvin (2021) continue sur cette lancée en défendant une nouvelle approche, le recours à une co-alphabétisation créole-français en faveur des apprenants réunionnais dès la maternelle, en termes de réussite scolaire et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion. Si nous n'avons pas assez de recul pour mesurer de façon significative les effets d'une telle scolarisation, dès le plus jeune âge, l'idée émergente contribuerait en tout cas à la perception, au « vivre » d'une approche égalitaire des 2 langues créole et français en usage à l'île de La Réunion et participerait à la fin progressive programmée nous semble-t-il, de la diglossie réunionnaise.

Il est vrai que l'égalité absolue institutionnelle serait un leurre dans l'immédiat avec un système scolaire français francophone bien établi, mais au moins tendrons-nous vers la fin des enseignants réfractaires à la langue et à la culture réunionnaise, à un changement de perception du créole au sein de certaines familles, avec cette reconnaissance de l'association intrinsèque du macrosystème réunionnais et du microsystème langagier ; nous entendons par-là l'inclusion des pratiques linguistiques de la sphère familiale à l'école, tout au long du parcours scolaire. Nous appréhendons la nécessité de **recourir de façon officielle et reconnue sur le plan ministériel** aux éléments importants issus de la langue maternelle, transférables au niveau des stratégies d'apprentissages scolaires, voire de l'apprentissage de la langue étrangère anglaise, afin de faciliter cet enseignement à certains Réunionnais qui se trouvent en difficulté en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue française.

CONCLUSION

« Tout comme l'enfant reçoit à l'école un enseignement de sa langue nationale qui consolide et approfondit l'apprentissage naturel dû au milieu familial, de même dans les parties du pays où elles sont présentes et où une demande existe, les langues régionales devraient être enseignées à l'école, dès le début, à côté du français. » (Hagège, 2005 :212)

Le créole réunionnais tout comme les autres langues régionales en France, enseignées à l'école de façon précoce, aux côtés d'une langue étrangère, sont un véritable atout pour conduire nos jeunes apprenants vers un réel multilinguisme réussi. Pour que cette recherche puisse viser les effets attendus, les politiques et l'appareil éducatif national doivent réviser la constitution française où la langue de la République demeure l'idiome unique, le français, en signant la charte des langues minoritaires et régionales de France. La lutte des classes et la période Jacobine fait place aujourd'hui à la lutte des langues minorées, des langues régionales et à l'explosion de la pluriculturalité et du plurilinguisme dans une France aux mille couleurs au-delà des côtes de la France métropolitaine. Il est temps d'ôter ses œillères et de dépasser ces idées préconçues de la Révolution française. La France du XXI^e siècle n'est plus à l'heure de l'uniformisation linguistique et éducative mais à l'heure de la pluralité linguistique et éducative. L'égalité de tous les Français passe par le respect de la diversité linguistique et de la liberté identitaire.

L'école de la réussite par tous et pour tous, est une école ouverte à un enseignement contextualisé, un système éducatif français hybride là où c'est nécessaire, un système d'évaluation adapté répondant au répertoire plurilingue des apprenants ; par conséquent un système non uniforme aux quatre coins de La France avec uniquement le français comme langue nationale et instrument du savoir par excellence. Il serait souhaitable, en effet, que la pluralité identitaire et linguistique manifeste de la France soit communément acceptée et pousse à adopter une attitude révolutionnaire dans son approche idéologique éducative et soucieuse de la réussite de TOUS et précurseur d'une éducation pour TOUS. La langue régionale créole réunionnaise aurait sa place en cours de langue étrangère afin d'éviter la cristallisation de phénomènes linguistiques qui freinent certains apprentissages.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En ce qui concerne les apprentissages scolaires en termes de langues, étrangères ou non, un espace insulaire créolophone français est un terrain de recherches riche, à la fois passionnant, et captivant, source de bouleversements, de constats alarmants pour peu que le chercheur ait une expérience dans ce milieu scolaire. Nous assumons pleinement notre position et notre implication dans ce travail. A la lumière de Coste (2001), « ce regard rétrospectif » prend tout son sens en l'absence de données comparables en matière d'apprentissage-enseignement de l'anglais, sur le terrain créolophone réunionnais. Si cette recherche peut déranger, elle ne faillira à sa légitimité dans une approche sociodidactique large, à l'appui des éléments d'enquête variés, des profils d'apprenants multiples et après toutes ces réformes de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France.

Notre questionnement de départ concernait l'existence de formes hybrides en langue anglaise chez nos apprenants, par conséquent l'enseignement de la langue étrangère en milieu plurilingue réunionnais, et les approches didactiques issues du modèle éducatif français, mises en œuvre dans le contexte sociolinguistique particulier de l'île de La Réunion.

Pour cela nous avons mené des observations de terrain au sein d'un collège REP+, auprès des élèves essentiellement créolophones, et analysé des productions en anglais d'élèves du second degré. Nous avons tenté de broser leur profil langagier afin d'aborder notre problématique sous l'angle de la sociodidactique. L'enquête a été élargie auprès des étudiants de l'université de La Réunion et d'un échantillon de familles afin d'apporter un éclairage complémentaire quant à la place du créole dans la vie des ménages et à l'école. Nous avons montré l'importance de la langue en usage chez les apprenants, en situation de diglossie, et le rôle clé dans l'apprentissage de l'anglais. Les résultats de l'ensemble de nos données recueillies vont dans ce sens, les mélanges en productions écrites ou orales en langue anglaise sont plus importants chez les apprenants dont la langue première est le créole. La langue maternelle autre que celle de l'institution scolaire est déterminante en termes de productions en langue étrangère dans sa forme normée conforme aux attentes scolaires.

L'optimisation de cet enseignement-apprentissage de la langue étrangère dans le contexte insulaire créolophone réunionnais prend ainsi une nouvelle orientation avec l'acceptation de l'idée d'une norme linguistique plurielle et in fine du recours indispensable à

une plurévaluation. Notre expérience professionnelle du milieu scolaire secondaire et universitaire a permis de rassembler des données multiples, et d'avoir une vision englobante des processus d'apprentissage et d'enseignement de l'anglais ainsi que des productions mixtes réalisées à travers une politique linguistique académique, de plus en plus ouverte sur le bilinguisme, et le plurilinguisme. Il s'agit de concevoir un modèle réunionnais du système éducatif dans le cadre des lois et règlements de la république française ; c'est en effet à l'échelle locale qu'il est souhaitable d'agir pour stimuler la réussite scolaire réunionnaise, la réussite de l'apprentissage des langues étrangères.

Le lien entre, d'une part, des apprenants qui ne se voient pas comme bilingues, même à un degré moindre, du fait de l'usage différent des deux langues, le créole et le français et, d'autre part, leurs productions langagières, nous a paru clair. Chez cette catégorie d'apprenants, l'appétence pour les langues en général et l'ouverture sur le monde, qui existent chez les bilingues et les plurilingues, semble moindre. Ils se privent même souvent d'un intérêt envers l'école, les savoirs et acceptent leur destinée, leur avenir, sur le modèle de leurs parents ou de leurs proches. Encore rares, sont ceux qui s'épanouissent et revendiquent cette dualité identitaire ou cette pluralité, à la conquête des savoirs et des voies du succès en dehors du cadre insulaire rassurant et de la proximité familiale. Une position qui existait bien avant la crise sanitaire mondiale mais est aujourd'hui renforcée par la pandémie du coronavirus depuis 2020. Les indicateurs d'orientation (Cf. doc 18) croisés avec la formulation des vœux sur la plateforme Parcoursup dont nous avons eu connaissance en témoignent.

Nous avons tenté de comprendre les mécanismes, les fonctionnements, à l'origine des productions linguistiques en anglais ne répondant pas aux normes ministérielles attendues chez des apprenants au sein des établissements secondaires de La Réunion. Cela n'a pas été une tâche facile de remettre en question notre posture d'enseignante à la quête d'attitudes normatives. Des normes standards s'inscrivant bien trop souvent dans un cadre homogénéisé, figé, mais ne répondant pas aux particularités linguistiques de cet espace créolophone plurilingue, où l'aspect psycho-sociolinguistique et culturel de la langue prime, de pair avec la politique linguistique menée sur le territoire. L'apprenant réunionnais, qu'il soit majoritairement créolophone ou majoritairement francophone ou autre, baigne dans un environnement linguistico-culturel créole empreint de notes françaises ou l'inverse, selon la position du locuteur et son éventuelle démarche identitaire. Il appartient ainsi à un macrosystème de communication réunionnaise où des productions langagières mixtes voient le jour et donnent lieu à des formes interlectalisées

en langue française et également à des formes mélangées en langue étrangère, tel l'anglais, appris dans le cadre scolaire.

Globalement les résultats de cette recherche permettent d'apporter un regard actualisé, innovant et critique sur la question de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en milieu plurilingue à dominante créolophone en milieu scolaire ultramarin français dans un DROM, La Réunion. Des enquêtes complémentaires seraient à mener dans des zones géographiques différentes de l'île, avec une analyse phonologique et lexico-sémantique afin de mettre en évidence les spécificités d'un anglais scolaire régional ou non, au vu de nos formes mélangées (anglais+français+créole) constatées. Les formes mélangées en français - créole, non expliquées en amont (c'est-à-dire dans les cycles précédents) en classe, n'ayant pas fait l'objet d'un travail métalinguistique et encore moins d'une pratique pédagogique intégrée, entraînent chez certains apprenants une cristallisation de formes erronées en fin de cycle terminal en langue française, qui entraînent à leur tour une cristallisation de structures syntaxiques ou morphosyntaxiques en langue anglaise calquées sur cette maîtrise fragile du français, non conformes à la norme attendue en classe. Le peu d'immersion en langue étrangère anglaise en classe ne permet pas de « gommer ces obstacles » pour cibler la norme, si nous nous limitons au point de vue de l'enseignant.

En France, l'éducation ultramarine reste une affaire de modèles éducatifs conflictuels. Sans être pessimiste, le nombre de réformes au sein de notre système éducatif en dit long sur la question et sur leur efficacité au fil des décennies. Nous ne savons pas tirer profit des recherches, des observations et des expérimentations. Aucune réunion des savoirs accumulés ci et là pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants de La Réunion, à ce jour. Aussi ce travail est force de commentaires et de pistes ; il en va à la communauté éducative locale et au ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur d'accorder aux enseignants de l'académie de La Réunion le droit d'enseigner, pas « de remplir un vase, l'élève est un feu qu'on allume » (maxime souvent attribuée à Montaigne). En effet, l'idée est de ne pas « formater » ou de « mettre dans des moules » l'esprit des jeunes apprenants, mais de leur apporter les outils nécessaires pour construire un esprit critique, leur donner la capacité à réfléchir, à argumenter. Certains acteurs de l'éducation sont amenés à dépouiller l'apprenant réunionnais de son identité linguistique et culturelle, certains certes non intentionnellement, et d'autres sont amenés à dévaloriser sa langue régionale maternelle créole en imposant **une langue française** unique ; cette dernière étant la langue **du savoir** de l'école ; nous nous demandons alors où est l'école de la réussite et de l'égalité des chances ?

Encore aujourd'hui, les Réunionnais peinent à « rompre avec la culpabilité linguistique attachée au créole inconsidérément associé à l'inculture, à la misère ou à la couleur » (Hubert-Delisle, 1994 :60)

En 2017, lors d'un colloque à l'université de La Réunion, Prudent affirme que « la place du créole à l'école reste encore une crispation particulièrement réunionnaise ». Ce constat est toujours valide aujourd'hui. « La Réunion, c'est (toujours) le hérisson. Dès que vous dites : créole à l'école, des gens se hérissent ou se mettent en boule. Alors c'est à nous de continuer à dire qu'introduire le créole dans l'école, c'est pour mieux enseigner le français », et faciliter l'apprentissage des autres savoirs. « Nombres d'études, d'expériences, de pratiques en prouvent aujourd'hui l'efficacité mais nombreux sont ceux qui ne vous croient pas. Plus on augmente la part de créole et plus les gens ont peur qu'on diminue la part de français. Alors que ça ne marche pas comme ça, ce n'est l'un **ou** l'autre, c'est l'un **et** l'autre. »

Il est du devoir de l'enseignant, en partenariat avec l'Etat, la Région, l'Académie, tous les acteurs éducatifs, chefs d'établissements etc. les associations, les instances politiques ... d'inculquer des savoirs ou savoir-faire dans un climat de confiance et propice à une ouverture d'esprit chez l'apprenant, sans lui ôter son identité, et pour reprendre l'image de Prudent, sans effacer ou reléguer « dann fon la kour, dann trou fénoir ék tang¹⁰⁴ » sa langue et sa culture. Et la langue de l'autre fait partie intégrante de son identité. A cet égard, il est primordial de construire une didactique des langues à l'école, non seulement de la langue française, mais également de toute langue étrangère avec la présence de la langue locale créole réunionnaise, sans occulter la richesse sociolinguistique, pluriculturelle de l'ensemble de la population de l'île de La Réunion, sans les assimiler à la langue et à la culture française dominantes.

Les pratiques scolaires à mettre en œuvre seraient particulières et propres aux apprenants de l'île, appréhendées comme « des variables pédagogiques soumises à toutes sortes de réadaptations contextuelles » (Mbassi Ateba, 2007 : 11) et non « comme des universaux pédagogiques applicables à tous les pays », avec une langue française comme unique médium éducatif. « Prendre en compte les infinies manifestations de l'interlecte tout en proposant des projets pédagogiques et didactiques cohérents » (Lebon-Eyquem, 2014 :48) et en se conformant au cadre institutionnel ministériel, tel est le défi de l'école réunionnaise.

¹⁰⁴ Sans jeter au fond de la cour, dans un trou sombre avec les hérissons »

Et ce serait une véritable gageure de prétendre tout résoudre avec une innovation pédagogique. La littératie réunionnaise est devenue un phénomène sociétal important, un véritable enjeu socio-économique pour l'île. L'école doit redoubler d'efforts pour ces jeunes. Toutes les recherches, et toutes les instances reconnaissent le taux d'illettrisme alarmant à La Réunion, et le rôle géo politico-linguistique dominant joué par la langue française alors qu'elle est majoritairement une langue seconde sous la forme d'un français local « mélangé » (Lebon-Eyquem et Adelin, 2015, Wharton, 2007 : 33), ou encore d'un macrosystème langagier réunionnais (Prudent, 1991, Lebon-Eyquem, 2004, et 2005, Georger, 2004). Il y a urgence à mettre en place une didactique et une pédagogie à la hauteur des besoins spécifiques réunionnais afin d'assurer l'enseignement-apprentissage efficace des autres langues étrangères également.

Les actions qui s'appuient sur ce constat sont trop localisées (zone d'éducation prioritaire) pour avoir une incidence de poids sur la situation sociolinguistique réunionnaise actuelle globale, sur les perceptions du créole et de surcroît sur tous les apprentissages confondus et les résultats scolaires. Le fort pourcentage de bacheliers réunionnais ne doit pas être le cache-misère des « illettrés », stigmatisés par une société lettrée, de nantis, qui exige toujours plus et qui ne s'adapte pas à la pluralité, à la différence.

« A la rencontre des langues et cultures créoles en contact avec la langue et la culture dominantes de l'école, il nous reste à bâtir une toute nouvelle approche pédagogique, non pas de l'exclusion de la forme gênante ou de la priorité accordée à l'insaisissable langue maternelle, mais bien de la complémentarité et du partenariat des langues fonctionnant de concert dans la société » (Prudent, 2003 :12, Adelin et Lebon-Eyquem, 2015 : 190).

La didactique des langues étrangères également est soumise à réflexion et débat avec le constat d'un véritable fossé entre l'apprentissage et l'enseignement. « Renforcer la connaissance que nos élèves ont de leur langue d'origine [...] permettrait de bénéficier pleinement des avantages cognitifs » (Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Août 2014) que procure l'apprentissage du français pour le fort pourcentage de locuteurs créolophones et éviterait la cristallisation d'une diglossie permanente, même si nous l'avons reconnue « variable » et de toute autre interférence interlectale avec l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les efforts, le bon vouloir sensé, la raison et la clarté d'esprit qui animent l'académie de La Réunion, l'enseignement supérieur et de la recherche, notamment l'INSPE, pour l'adoption des bonnes mesures qui s'inscrivent dans le plan d'action pour le développement de la langue et de la culture régionales sont louables. Mais, face à cette volonté de promouvoir la langue et la culture créoles et l'abondance des actions de façon massive, sur le papier, on observe leur petitesse sur le terrain, la non généralisation, le peu d'impact de ces mesures sur l'académie entière par manque de motivation du corps enseignant ou par ignorance des bienfaits d'une éducation plurilingue contextualisée: les démarches spécifiques de l'enseignement du français en milieu créolophone réunionnais se cantonnent au Réseau d'Education Prioritaire ; l'enseignement du créole au baccalauréat n'est pas généralisé non plus dans tous les établissements scolaires. Le rectorat de La Réunion bien qu'incluant une seule académie, a besoin davantage de moyens pour sa politique éducative adaptée, reconnue et soutenue par le Ministère.

Aboutir à une théorie unique, unifiée pour l'appliquer sur le sol réunionnais dans une perspective d'enseignement-apprentissages scolaires, serait prétentieux ; il serait vain également de conclure à une méthode miracle d'apprentissage-enseignement pour d'autres disciplines, d'autres langues que le français, alors que la linguistique de contact en milieu plurilingue réunionnais ouvre les portes sur une activité sociolinguistique sans cesse renouvelée et dynamique, en l'absence d'un créole uniformisé pour l'instant. Nous ne pouvons que préconiser une place de choix à la langue créole (sans oublier les autres langues /shimaoré etc.) dans toute approche pédagogique et didactique ; ce qui ne serait probablement pas sans incidence sur la lutte contre le décrochage scolaire et contre la littératie sur l'île.

Ce qui s'observe dans les cours d'anglais à La Réunion, c'est la présence de mélanges de plusieurs langues à des degrés divers, le contact des langues créole/français générant des formes hybrides dans une zone interlectale et par ricochet des formes interlinguales, voire un processus d'interlectalisation dans la langue cible, l'anglais. Le contexte sociolinguistique réunionnais influe effectivement sur les aspects psycho-sociolinguistiques de l'apprenant et oriente son processus d'acquisition. Ce travail aura permis de mettre en lumière ce lien intrinsèque entre l'acquisition de l'anglais et le milieu sociolinguistique plurilingue réunionnais à dominante créolophone. Même s'il n'est toujours pas évident de démontrer ce lien de façon claire, les investigations de terrain ont démontré l'influence du milieu sociolinguistique

créolophone sur l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire à La Réunion à travers des productions mixtes.

Le respect de toutes les langues et cultures sans discrimination aucune, est de rigueur pour une école de la réussite à l'île de La Réunion, en France ultramarine. Or les langues en présence n'occupent pas encore le même espace et ne jouissent pas d'un statut comparable. Cette inégalité, ce non-respect, sclérosent, fossilisent sur le long terme, la diglossie d'une façon générale à des degrés divers, ou la forme diglossique parfois latente, inconsciente chez le Réunionnais qui se dit ou se croit bilingue « positif » ou plurilingue.

Finalement, le rôle et la place accordés au créole réunionnais ou aux autres langues du foyer, non seulement à l'école mais également dans la vie de tous les jours façonnent le comportement langagier des Réunionnais et par conséquent les résultats scolaires de ceux qui sont bilingues soustractifs, et leur apprentissage de l'anglais.

L'apprentissage-enseignement en milieu scolaire réunionnais est ainsi affecté par la pratique langagière majoritaire de la langue minorée. Tous les apprenants confondus francophones ou créolophones sont concernés à des degrés divers dans le milieu scolaire réunionnais, tel est le constat actuel révélé par les investigations de terrain.

Une expérimentation à grande échelle avec les nouvelles pistes didactiques suggérées valorisant le recours à la langue minorée créole, et accordant une place aux autres langues des apprenants, mérite d'être menée dans les établissements scolaires réunionnais afin de jauger les retombées linguistiques au niveau de l'apprentissage-enseignement de l'anglais à l'île de La Réunion et afin d'en tirer des conclusions valides quant à son incidence sur l'investissement scolaire des bénéficiaires, en langue étrangère.

Attirer l'attention sur le contexte socioculturel particulier de La Réunion toujours caractérisé par une situation de diglossie à degré variable ne suffit pas. Certes, depuis 2000, grâce notamment à sa reconnaissance officielle comme langue régionale, le créole apparaît dans la sphère publique aussi bien à l'école, mais de manière extrêmement limitée, que dans les médias, de manière un peu plus significative, puisque de nombreuses émissions radio ou télé, des interviews, se déroulent dans la langue maternelle de la plupart des Réunionnais.

En dépit d'une réelle volonté officielle légiférée et en dépit de la mobilisation de bon nombre d'acteurs, persuadés que l'intégration du créole réunionnais au sein du système éducatif

est une des conditions susceptibles d'améliorer les performances scolaires des ressortissants de la communauté linguistique créolophone, les actions ne suffisent pas.

Si la problématique de l'enseignement et en particulier celui du français en milieu créolophone réunionnais a pu inspirer bon nombre de chercheurs et faire bénéficier au public du premier degré un enseignement adapté, il nous tarde de voir s'élargir cette problématique à l'enseignement des langues vivantes étrangères à La Réunion, après une expérimentation de masse et de la prise en compte de l'interlecte au sein de notre académie.

A l'heure, où l'académie de La Réunion agit de plus en plus sur un aménagement pédagogique particulier du français, il serait temps en effet, de sensibiliser les acteurs de l'éducation à la question de l'enseignement-apprentissage de l'anglais (voire de toutes les langues étrangères) en milieu plurilingue réunionnais à dominante créolophone. La politique éducative élaborée par les experts de l'académie Réunion, est tributaire des acteurs éducatifs sur le terrain, qui sont les piliers dans sa mise en œuvre sur le plan local.

La mixité des codes (français et créole) et le recours recommandé à une pédagogie de la variation et intégrée ne sont plus à prouver en milieu scolaire réunionnais pour l'enseignement du français, mais en langue étrangère tout reste à faire. Le mélange des énoncés créole-français-anglais doit être appréhendé comme un facteur essentiel dans l'apprentissage-enseignement de l'anglais à La Réunion.

Pionnière dans cette recherche pour l'île de La Réunion, à la fois actrice dans le milieu éducatif, avec une longue pratique de la langue étrangère en milieu scolaire créolophone réunionnais et plurilingue, et observatrice, chercheuse, nous avons placé quelques jalons et ouvert des portes, dans un esprit constructif et porteur. Notre petite contribution ne peut que s'enrichir des recherches similaires réalisées dans d'autres territoires ultramarins où la réalité sociolinguistique baigne également dans une mixité culturelle et interlectale et n'attend qu'à être enrichie surtout par d'autres recherches locales, d'autres investigations, d'autres données psycho sociolinguistiques réunionnaises qui permettraient d'infirmer ou de confirmer nos premiers résultats, ou de les orienter vers d'autres cadres épistémologiques.

Le XXI^e siècle, encore plus que le XX^e siècle, ouvert sur la mondialisation, les échanges économiques, les migrations professionnelles, les fluctuations sociales etc. nous fait prendre conscience de la nécessité des pratiques de plusieurs langues sur un même territoire, de

l'acceptation incontournable et tout à fait légitime du plurilinguisme et la fin d'un modèle linguistico-culturel monolingue français, unique et uniforme. Par conséquent c'est l'occasion de mettre fin au système éducatif français monolithique, et à « la pression normative de la langue dominante » (Forlot, 2009), le français, pour construire une nouvelle alternative didactique et pédagogique en faveur des deux langues et des deux cultures créoles et françaises : « concevoir créole et français dans leur solidarité communicative et poser un enseignement complémentaire des deux lectes dans leur cohérence » (Anciaux, Forissier, Prudent, 2013 : 277), afin de viser un enseignement coordonné et contextualisé des langues étrangères également à l'école.

Pédagogues, linguistes et sociolinguistes, représentants politiques, finiront-ils par s'écouter, s'entendre et écouter, entendre ces apprenants « arc- en ciel » aux langues et cultures parfois multiples qui font l'avenir de l'école française et, de façon concomitante, celui des langues étrangères, dans une France plurielle lointaine, d'outre-mer au cœur de l'océan indien ? C'est une véritable gageure en effet, que de prétendre à une didactique « révolutionnaire » pour enseigner la langue étrangère anglaise, une approche pédagogique expérimentale plus adaptée à la dynamique sociolinguistique et à la variation linguistique de l'île semble émerger.

Les notions ou concepts sociolinguistiques bousculés tout au long de cette recherche, ne font que corroborer l'idée de « variations sociolinguistiques consécutives au contact des langues », avancée par Hamers et Blanc (1983), sur laquelle notre travail s'est édifié. « Dans une situation de contact des langues » comme à La Réunion, « le statut de chaque langue varie suivant les rapports de domination entre les groupes qui les parlent et les perceptions que les individus ont de ces rapports. [...] Les usages langagiers varient dans l'espace social et géographique en fonction de ces rapports intergroupes ». Et ce qui arrive à bien de Réunionnais, lorsque « ces rapports changent, les rapports de statut et les usages eux-mêmes » varient.

Sans heurter l'auteur (Prudent, 1981) et les partisans fervents de l'interlecte originel, déclaré incompatible avec la diglossie, adapté pour rappel, à la situation de contacts de langues en Martinique, nous avons élargi ce point de vue à celui de Bellonie (2007) pour qui il est possible de « forcer la contradiction, diglossie et interlectale », à des fins d'analyse des mélanges de langues en Martinique. Procédé que nous avons adopté dans cette recherche pour notre société réunionnaise ; nous avons tenté également d'apporter une interprétation aux mélanges de langues créole-français-anglais dans une situation éducative au sein d'une

communauté d'élèves, ou d'étudiants, aux profils multiples, en vue d'une didactisation de l'anglais plus adaptée aux apprenants plurilingues des écoles réunionnaises.

Nous clôturons ce travail sur les belles paroles prometteuses et optimistes de notre Rectrice : « Tous les élèves de La Réunion, du battant des lames au sommet des montagnes [...], quelle que soit leur origine doivent bénéficier des mêmes opportunités. C'est dans cette perspective que la prise en compte du créole, véritable atout pour les élèves réunionnais », (Manès-Bonnisseau, PSA 2021) est à envisager dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

ANNEXES

LISTE DES DOCUMENTS ANNEXES

- **DOC.1** Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'outre-mer
- **DOC 2** CARAP
- **DOC 3** La perspective réunionnaise PSA + quelques fiches actions
- **DOC 4** Test de positionnement en début de seconde en français
- **DOC 5** Vadémécum FLUENCE
- **DOC 6** Le Chef d'œuvre au Lycée Professionnel
- **DOC 7** Les cinq catégories de stratégies d'enseignement et les taxonomies d'apprentissage chez DAELE et BERTHIAUME
- **DOC 8** Extraits de profils de biographie langagière des collégiens 6^{ème} et 5^{ème}
- **DOC 9** Extraits de profils de biographie langagière lycéens et étudiants
- **DOC 10** Extraits de profils de biographie langagière famille
- **DOC 11** *Granmèr kal*, version complète de Honoré Daniel en créole, suivie de la version française de Samlong J.F. *Grand-mère Kal*
- **DOC 12** Extraits de productions écrites de *Tintin*, exercice 1, niveau première, terminale et BTS
- **DOC 13** Extraits de productions écrites de *Tintin*, exercice 2, niveau première, terminal et BTS
- **DOC 14** Extraits de productions écrites de *lettre d'excuses*, niveau seconde générale
- **DOC 15** Extraits de productions écrites des vacances, niveau seconde générale
- **DOC 16** Extraits de productions écrites des *Vacances*, niveau première technologique et générale
- **DOC 17** Extraits de comptes rendus de compréhension orale anglaise en français, niveau première et Terminal
- **DOC 18** Tableau des indicateurs d'orientation de quelques classes de Terminales

Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer

Éléments de problématique et de contexte général

La grande majorité des sociétés présentes dans les territoires d'Outre-mer connaissent une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme. Dans certains cas, la langue française est venue s'ajouter aux langues parlées dans ces territoires. Dans d'autres, elle est le support du développement d'un créole qui, loin de s'effacer avec le temps, s'est affirmé au point d'être considéré comme une langue à part entière, susceptible même d'accéder au statut de langue de littérature. Dans tous les cas, l'ensemble des populations est concerné par la présence d'au moins deux langues, sans préjuger d'apports linguistiques supplémentaires. Du point de vue de l'élève, ce bilinguisme se traduit par la cohabitation d'une langue maternelle ou première et de la langue française, langue de scolarisation.

Il convient par ailleurs de préciser que la majorité de ces langues sont de tradition orale ou font l'objet, à l'exception de certains créoles, d'une utilisation écrite relativement récente. En outre, du fait d'une absence de normalisation, ces langues peuvent présenter, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, des variantes susceptibles de constituer une difficulté supplémentaire pour la maîtrise de la langue française, l'apprentissage d'une seconde langue supposant la présence d'une première strate linguistique.

À cela peuvent s'ajouter les difficultés liées aux différences de systèmes linguistiques, impliquant de très grandes divergences du point de vue phonétique, morphologique et syntaxique, entre le français et les langues parlées dans les territoires d'Outre-mer, voire les tensions ou valorisations induites par les politiques linguistiques locales et le degré de reconnaissance de ces langues, distinguées ou non comme langues de France, y compris à l'École (de l'école primaire jusqu'au baccalauréat).

Dans ce contexte, les élèves issus de ces territoires comprennent voire maîtrisent une langue locale, ou ont des connaissances partielles dans plusieurs langues locales, et sont, dans le même temps, scolarisés en français qui est la langue cible. Or, dans nombre de DROM et de COM, beaucoup d'enfants sont non-lecteurs et non-scripteurs en français à l'entrée en collège, quelles que soient les spécificités locales, linguistiques, culturelles, migratoires, etc. Et pourtant, dans tous les contextes territoriaux et linguistiques, l'apprentissage et la maîtrise de la langue française demeurent un objectif primordial pour la réussite scolaire et l'insertion sociale.



La grande majorité des sociétés présentes dans les territoires d’Outre-mer connaissent une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme. Dans certains cas, la langue française est venue s’ajouter aux langues parlées dans ces territoires. Dans d’autres, elle est le support du développement d’un créole qui, loin de s’effacer avec le temps, s’est affirmé au point d’être considéré comme une langue à part entière, susceptible même d’accéder au statut de langue de littérature. Dans tous les cas, l’ensemble des populations est concerné par la présence d’au moins deux langues, sans préjuger d’apports linguistiques supplémentaires. **Du point de vue de l’élève, ce bilinguisme se traduit par la cohabitation d’une langue maternelle ou première et de la langue française, langue de scolarisation.**

Il convient par ailleurs de préciser que la majorité de ces langues sont de tradition orale ou font l’objet, à l’exception de certains créoles, d’une utilisation écrite relativement récente. En outre, du fait d’une absence de normalisation, ces langues peuvent présenter, aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, des variantes susceptibles de constituer une difficulté supplémentaire pour la maîtrise de la langue française, l’apprentissage d’une seconde langue supposant la présence d’une première strate linguistique.

À cela peuvent s’ajouter **les difficultés liées aux différences de systèmes linguistiques, impliquant de très grandes divergences du point de vue phonétique, morphologique et syntaxique, entre le français et les langues parlées dans les territoires d’Outre-mer**, voire les tensions ou valorisations induites par les politiques linguistiques locales et le degré de reconnaissance de ces langues, distinguées ou non comme langues de France, y compris à l’École (de l’école primaire jusqu’au baccalauréat).

Dans ce contexte, les élèves issus de ces territoires comprennent voire maîtrisent une langue locale, ou ont des connaissances partielles dans plusieurs langues locales, et sont, dans le même temps, scolarisés en français qui est la langue cible. **Or, dans nombre de DROM et de COM, beaucoup d’enfants sont non-lecteurs et non-scripteurs en français à l’entrée en collège, quelles que soient les spécificités locales, linguistiques, culturelles, migratoires, etc.** Et pourtant, dans tous les contextes territoriaux et linguistiques, l’apprentissage et la maîtrise de la langue française demeurent un objectif primordial pour la réussite scolaire et l’insertion sociale.

Nouvelle Calédonie

Wallis et Futuna

Polynésie Française

Juin 2017 2 Au-delà de ces premiers éléments d’information, **les situations et donc les actions à mener sont bien entendu différentes selon les territoires, selon les langues et selon leur statut au sein des enseignements** : dispositifs, horaires, existence d’un enseignement bilingue, d’une option dans le cadre des langues et cultures régionales, possibilité d’une discipline non linguistique, épreuve au baccalauréat, etc.

Territoires et principales langues en présence Antilles et Amérique du Sud

Guadeloupe et Martinique : usage des créoles guadeloupéen et martiniquais. Si les populations martiniquaise et guadeloupéenne ont, pour de nombreux habitants, le créole comme langue maternelle, le français est plus qu'une langue seconde ; il existe donc dans ces régions deux langues maternelles qui n'ont cependant pas le même statut social.

Des dispositifs d'enseignement du créole sont présents en Martinique et en Guadeloupe : seuls 5% des élèves bénéficient d'un enseignement du créole selon les modalités suivantes :

un dispositif d'information et de sensibilisation dans le cadre du dispositif LCR,

un dispositif d'apprentissage du créole langue vivante, ce 2^{ème} dispositif étant largement devancé par l'apprentissage de l'anglais, plus prestigieux,

Quelques expériences peu nombreuses d'enseignement « bilingue ».

Guyane : aux langues historiquement pratiquées sur le territoire viennent s'ajouter les langues d'immigration des pays voisins. Quatre types de langues proprement régionales sont pratiqués :

- **les langues amérindiennes** (wayana ; kali'na ; palikur ; teko ; wayampi...) : langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak) ;

- **les langues bushinengués**, langues créoles à base lexicale anglaise (aluku ; pamaka ; ndyuka) ou anglo-portugaise (saamaka) ; langues premières des Noirs Marrons faisant historiquement partie de la population guyanaise ou langues de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais ;

- **les créoles à base lexicale française** (guyanais, haïtien, saint-lucien, martiniquais, guadeloupéen) :

le créole guyanais : résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane ; langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral ;

le créole haïtien : langue parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise ;

le créole martiniquais et le créole guadeloupéen : langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise ;

- **les langues asiatiques** :

le hmong, langue du Sud-Est asiatique, parlée par des Laotiens installés en Guyane à partir de 1977 et représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages ;

le hakka et le cantonais (Chine) : variété de langues parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du 20^{ème} siècle.

Il faut ajouter que le système scolaire ne traite pas de la même façon l'enseignement de la « langue régionale créole » (le créole guyanais) et celui des autres langues.

Océan Indien

La Réunion : usage du créole réunionnais. Le créole est une langue vernaculaire structurée sur le français dominant, née des concessions langagières des divers peuples migrants pour se comprendre, comme dans les autres territoires créolophones. Les structures de son enseignement sont similaires à celles des Antilles-Guyane, mais la présence du créole dans les enseignements est sans doute moins marquée, une différence plus nette s'établissant entre la langue de la famille et celle de l'école.

Mayotte : usage de deux langues vernaculaires (shimaoré - majoritaire - et kibushi) et utilisation de l'arabe dans le cadre de l'enseignement coranique. Il est à noter qu'un tiers du vocabulaire mahorais est d'origine arabe.

Pacifique Sud

Nouvelle-Calédonie : usage de 28 langues kanaks, dont le nombre de locuteurs est très variable (de quelques dizaines d'usagers à plusieurs milliers pour les plus parlées).

Polynésie française : usage majoritaire du tahitien et usage d'autres langues polynésiennes (marquisien, pa'umotu, mangarévien, etc.).

Wallis-et-Futuna : usage de deux langues vernaculaires (wallisien et futunien), récemment introduites aux épreuves du baccalauréat au titre de la LV2 ou LV3.

Autres éléments de contexte

La situation linguistique des territoires ultra-marins n'est bien évidemment pas abordée sous l'angle politique ou institutionnel (colonialisme, jacobinisme, autonomisme, indépendantisme, etc.), même si la connaissance d'éléments de contexte historique peut être utile à tous les personnels, au profit de leur expertise éducative, disciplinaire, pédagogique et didactique.

Une partie importante du corps professoral (contractuels, stagiaires, néo-titulaires) peut être très jeune, peu formée et peu qualifiée, tant sur le plan académique et disciplinaire que pédagogique et didactique. De manière plus générale, les enseignants originaires de ces territoires et locuteurs d'une de ces langues peuvent avoir des rapports divers à la langue première des élèves : forte réticence à son usage par fidélité envers l'école de la République ou par crainte que son utilisation soit un obstacle à la maîtrise du français ou à la réussite scolaire ; ou, plus rarement, valorisation.

Les enseignants métropolitains affectés dans ces territoires ignorent, dans l'immense majorité des cas, la ou les langues premières et n'ont pas toujours véritablement réfléchi au caractère plurilingue de leur public, à l'utilisation qui pourrait être faite des connaissances linguistiques de leurs élèves et à l'influence même que ces dernières peuvent avoir sur leur pratique professionnelle. Au mieux, il arrive que des enseignants utilisent une langue première pour mieux se faire comprendre, mais rarement pour engager un travail de structuration et de comparaison utile à l'apprentissage de la langue française.

Mécanismes d'apprentissage et démarches qui permettent ou facilitent

le passage d'une langue (première) à une autre (français)

Référence des textes réglementaires

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : domaines 1 « *les langages pour penser et communiquer* » et 5 « *les représentations du monde et l'activité humaine* ».

Programme des cycles 2, 3 et 4 :

Cycle 2 : « *Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse* ».

Cycle 3 : « *Les activités langagières en langue vivante et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue vivante étrangère ou régionale permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française* ». « *L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer* ».

Cycle 4 : « *La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transferts de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales, mais aussi pour le français* ».

Quelques principes directeurs pour les personnels et notamment les enseignants

avoir conscience que tous les élèves ne sont pas naturellement francophones ;
 avoir conscience du poids des représentations que les élèves et le corps enseignant peuvent avoir des langues ;
 considérer le fait que les élèves pratiquent, à leur entrée à l'école, une autre langue que le français comme une richesse et un atout pour les apprentissages et non un handicap ;
 accompagner et sécuriser les élèves dans le nécessaire décentrement que constitue l'apprentissage d'une langue autre que leur langue première ;
 former les enseignants à la connaissance de la situation linguistique et sociolinguistique des élèves du territoire concerné et disposer, pour ce faire, d'un panorama actualisé et précis de cette situation ;
 former les enseignants à en tirer parti et à considérer les langues premières des élèves comme un point d'ancrage pour l'apprentissage du français ;
 mettre en œuvre des méthodes tenant compte de ce contexte (complémentarité des approches, méthodes qui partent des convergences et des divergences entre les langues) ;
 partir de l'environnement connu des élèves pour élargir les compétences linguistiques et culturelles ;
 associer le dire au faire (en particulier en EPS, dans les enseignements artistiques et culturels, technologiques, professionnels) ;
 faire porter l'attention à la maîtrise de la langue par l'ensemble des disciplines qui doivent, entre autres objectifs, veiller à enrichir le lexique des élèves.

Les personnels et en particulier les enseignants ont en effet intérêt, dans le cadre d'un usage raisonnable et raisonné, à travailler à partir et sur les langues maternelles. **Grâce à leur langue première, les élèves concernés ont d'importants acquis, par exemple au niveau phonologique, qui peuvent donner matière à une exploitation dans les enseignements de français et de langue. Ce travail peut prendre la forme de comparaisons entre les langues et d'utilisation du patrimoine culturel local** (les contes en éditions bilingues, par exemple).

Exemples de pratiques pédagogiques et didactiques

Comparer, voire analyser la structure de la phrase dans différentes langues (position du verbe, formation de la phrase négative ou interrogative, etc.) afin notamment d'étudier la manière dont chaque langue exprime une émotion, un sentiment, une idée, un concept :

○ Nathalie Auger « Comparons nos langues » :

https://www.youtube.com/watch?v=_ZIBiAoMTBo

○ CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) :

<http://carap.ecml.at/Portals/11/database/CARAP-version3-FR-28062010.pdf>

Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances, des différences et des spécificités

Savoir que chaque langue a un système propre

Savoir que chaque langue a sa façon spécifique d'appréhender la réalité

Savoir que les catégories de sa langue maternelle / la langue de l'école ne fonctionnent pas forcément de la même manière dans une autre langue [...]

Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre

Savoir que les mots peuvent se composer différemment selon les langues

Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues

Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux

Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication [verbale / non verbale] des ressemblances et des différences

Connaître [être conscient des] les réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (linguistique, langagière, culturelle)

Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors de la communication / de l'interaction [verbale / non verbale]

Connaître des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels

Connaître certaines correspondances / non correspondances entre sa langue maternelle / la langue de l'école et d'autres langues

DOC 2

ALC/CARAP, p. 57 Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), présenté dans l'ouvrage : " *À travers les langues et les cultures* " – section AB – Ressemblances et différences entre les langues. 5

Prise en compte de la langue régionale ou première et conséquences pour l'élève dans la construction de l'estime de soi et du rapport à l'école

La première étape consisterait à accueillir l'enfant dans sa langue maternelle dès les premiers jours de sa scolarisation ; à le reconnaître comme membre d'une communauté culturelle différente ; à lui permettre d'utiliser sa langue pendant la phase transitoire vers le français (d'après Emmanuella RATTIER, « Didactique de la langue et de la culture créoles : pour une pédagogie de bilinguisme », intervention au colloque « Didactiques des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme », octobre 2003).

Le seul fait de reconnaître « qu'il y a langue » permet de reconnaître l'élève dans son identité (personnelle, familiale, linguistique), de faciliter son intégration dans un groupe (la classe, l'école, l'établissement) et, à plus long terme, ses apprentissages. Il est important que l'école reconnaisse que les langues et cultures des élèves sont belles, complexes et d'égale dignité. Plus les différences sont reconnues, plus le lien social est fort. Cela va de pair avec une attitude bienveillante, attentive et éclairée de l'enseignant dans sa classe.

Le discours de l'enseignant n'est pas neutre et celui-ci doit veiller aux représentations véhiculées inconsciemment. Une attention doit également être portée aux manuels scolaires, documents et ressources (dont le contexte peut être étranger à l'environnement quotidien de l'élève), mais aussi au discours didactique et à la médiation des contenus. Il peut être ainsi intéressant de développer, dans le premier comme dans le second degré, des projets s'appuyant sur le contexte du territoire (avec des objets disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires), appréhendé comme un levier pour l'ensemble des apprentissages. Dans le même objectif, les EPI, les TPE, les PPCP peuvent être utilement mobilisés.

Concomitamment, il faut avoir conscience que des résistances, de natures diverses, mais souvent fruit de l'histoire, peuvent aussi exister vis-à-vis de la langue française et de son utilité, chez des élèves et leurs parents. Or, la représentation qu'on a de la langue à apprendre influence l'apprentissage. De la même manière, de fortes réticences peuvent s'exprimer à l'égard des langues premières, non seulement, comme cela a été dit ci-dessus, de la part des professeurs, mais aussi de la part des parents d'élèves qui voient parfois dans leur utilisation, au sein de l'école, un frein à la maîtrise du français, voire une absence de légitimité.

DOC 3

La perspective réunionnaise du PSA : l'angle créole

La feuille de route LVR est pleinement inscrite et intégrée dans le PSA.

Il n'y a pas que la fiche 15 qui concerne la prise en compte des aspects linguistiques et patrimoniaux réunionnais.

Ceux-ci apparaissent de façon explicite dans plusieurs fiches actions du PSA, dans les trois premiers axes.

AXE 1 CREER UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE AU TRAVAIL DES ELEVES ET DES PERSONNELS

ORIENTATION 1 Développer un climat scolaire propice aux apprentissages

FICHE ACTION 3

Une école qui favorise l'estime de soi, le bien-être à l'école
et la capacité à prendre la parole, argumenter et débattre

Objectifs :

- Développer les compétences psycho-sociales des élèves.
- Mettre en avant la pratique de l'oral.
- Partager une éthique commune pour que chacun puisse s'épanouir dans un climat apaisé.
- Développer au sein de l'académie une culture partagée du bien-être à l'école.

Mesures :

- Favoriser l'accueil en créole pour les petites sections de maternelle à chaque fois que cela est nécessaire afin d'éviter que certains enfants ne développent des phénomènes de mutisme.

Prendre en compte la confiance en soi, la représentation de soi, image de sa personne, de ses propres compétences scolaires, l'amour de soi.

Leur apprendre à exprimer clairement leurs émotions, leurs pensées et leurs opinions, à défendre leurs droits tout en respectant ceux des autres, ceci de manière honnête et appropriée.

- Développer pour les élèves, des projets, actions qui vont leur permettre de construire la relation à soi (interpersonnelle), à l'autre (interpersonnelle) et à la planète (éco-relation) de l'école primaire jusqu'au lycée, afin de favoriser la formation d'un citoyen heureux et éclairé.

AXE 1 ORIENTATION 2 Améliorer concrètement les conditions de travail et de bien être des personnels**FICHE ACTION 4 :**

Renforcer l'inclusion professionnelle et le travail collaboratif

Objectif

- Accompagner l'arrivée des personnels nouvellement affectés dans l'académie et l'entrée en fonction des stagiaires, néo-titulaires et néo-contractuels.

Mesures

- Accroître le soutien à tous les personnels à l'entrée dans le métier et dans l'académie
- Créer des supports spécifiques : livrets d'accueil, guides, vade-mecum. Permettre une écoute et favoriser une culture commune en organisant des réunions d'information et d'accueil.
- Mettre en place des tuilages, tutorat / mentorat / compagnonnage afin d'éviter le sentiment d'isolement.
- Former de façon continuée et différenciée au regard du parcours du personnel.

FICHE ACTION 5

Développer la formation continue en conciliant exigences institutionnelles et besoins des personnels

Objectifs

- Développer la mutualisation, la formation par les pairs, le tutorat et le compagnonnage.
- Renforcer les liens entre pratique, formation et recherche pour améliorer l'impact de la formation sur les pratiques.
- Stimuler, faire connaître et essaimer les pratiques innovantes par un accompagnement idoine.

Mesures

- Adapter les modalités de formations aux contraintes, besoins et opportunités émergents
 - » Déployer les formations en ligne : webinaires et séminaires interactifs, recours renforcé aux formations à distance inscrites et reconnues dans des parcours de formation personnalisés.
 - » Développer les formations action et formations adossées à la recherche (partenariat avec la recherche renforcé, recherche translationnelle1) .
 - » Accroître les formations d’initiative locale.
- Renforcer les pratiques de formation fondées sur « l’apprentissage actif et collaboratif»
 - » Impulser des « communautés apprenantes ».
 - » Développer du compagnonnage, du tutorat et les démarches de lesson studies2, etc.
- Amplifier les formations propres à renforcer certaines compétences professionnelles des enseignants essentielles pour améliorer la réussite des élèves
- Poursuivre la professionnalisation des formateurs
- Valoriser et essaimer les actions pédagogiques innovantes les plus pertinentes et diffuser les pratiques pédagogiques fondées sur les preuves

FICHE ACTION 6

Améliorer les conditions de travail pour une meilleure performance des exercices

Mesure :

- Créer des temps et des espaces de partage et de convivialité permettant de renforcer les liens sociaux, la solidarité, l’intervonnaissance et la collaboration.

FICHE ACTION 7

Favoriser et accompagner l’évolution et la mobilité professionnelle

Objectifs

- Personnaliser la gestion des ressources humaines
- Repérer les talents, renforcer et valoriser les compétences

Mesures

- Repérer les talents, développer les viviers et valoriser les compétences.

FICHE ACTION 8

Soutenir la professionnalité des personnels exerçant une fonction d’encadrement

Objectifs :

- Former, outiller et accompagner les personnels d’encadrement.
- Développer l’échange de pratiques et l’accompagnement par les pairs.
- Repérer les potentiels et accompagner la montée en compétence.

Mesures :

- Elaborer une offre de formation pluriannuelle repensée, adaptée aux besoins actuels et émergents des personnels d’encadrement et inscrite dans un parcours personnalisé
 - » Développer des modalités d’accompagnement par les pairs.
 - » Renforcer l’inclusion des nouveaux arrivants.
 - » Créer des communautés et favoriser l’échange de pratiques.
 - » Organiser un séminaire annuel des cadres.

AXE 2 ASSURER L'EGALITE DES CHANCES POUR TOUS

ORIENTATION 1 Faire progresser tous les jeunes pour réduire les inégalités scolaires

FICHE ACTION 9

Maintenir tous les jeunes dans un processus de réussite

Mesures :

- Continuer le développement sur le territoire réunionnais de tous les dispositifs nationaux en faveur de l'égalité des chances mis en place dès le plus jeune âge

FICHE ACTION 10

Mobiliser les parcours éducatifs et les pratiques sportives comme leviers de réussite et d'épanouissement

Objectifs :

- Développer l'accès et l'appropriation du patrimoine naturel réunionnais (inscrit au patrimoine mondial) et de sa richesse au moyen de la pratique physique et sportive de pleine nature (lagon, bassins, océan, montagne, volcan).
- Développer l'accès aux pratiques culturelles, associatives, artistiques, scientifiques et linguistiques, du territoire vers l'extra-insulaire.

Mesures

- Pilotage

» Mettre en cohérence et coordonner la politique d'ouverture culturelle, associative, artistique, scientifique, sportive et linguistique au niveau du bassin.

» Identifier et accompagner un référent au sein de chaque établissement scolaire.

FICHE ACTION 12

Développer la mobilité et la maîtrise des langues étrangères

Objectifs :

- Mettre en oeuvre dans l'académie les dix mesures du plan national des langues vivantes pour garantir diversité et ambition des parcours linguistiques dès le plus jeune âge.
- Renforcer la coordination académique de la politique des langues vivantes étrangères et régionale.

Mesures :

- Construire une carte des langues académique qui garantisse une diversité de l'offre de langues et des parcours continus de l'école au lycée.

• Mobiliser tous les dispositifs nationaux et européens de reconnaissance des compétences acquises : certifications langues vivantes étrangères, certification complémentaire en langues étrangères, Europass, Open Badge, etc.

ORIENTATION 2 Assurer l'égalité sur tout le territoire de la région académique

FICHE ACTION 13

Renforcer le rôle pédagogique des passins d'éducation et de formation

Objectifs :

- Renforcer l'action pédagogique et éducative territoriale pour garantir une offre équilibrée de l'enseignement artistique, culturel et scientifique.

Mesures :

- Encourager les formations d'initiative locale en développant des plans locaux de formation au niveau des bassins.
- Impulser et accompagner au niveau de chaque bassin, les collectifs d'enseignants innovants et apprenants, 1er et 2d degrés.

FICHE ACTION 14

Renforcer les dynamiques partenariales en travaillant en réseaux

Objectif :

- Renforcer l'action éducative territoriale en s'appuyant sur les réseaux et en mutualisant les pratiques inter-degrés, inter-établissements mais aussi inter-réseaux, notamment pour favoriser la persévérance scolaire.

Mesures

Mutualiser les pratiques inter-degrés, inter-établissements mais aussi inter-réseaux

FICHE ACTION 15

Reconnaître le créole comme un atout pour les élèves de La Réunion

OBJECTIFS

- S'appuyer sur créole pour asseoir la maîtrise du Français : 80% des élèves de La Réunion ont le créole pour langue première ; l'objectif de l'École est de les amener à une très bonne maîtrise de la langue française, langue de scolarisation dans laquelle les enseignements sont dispensés et dans laquelle ils sont évalués pendant et à l'issue de leur scolarité. La bonne prise en compte de la langue première dès l'entrée en maternelle est une condition de la réussite scolaire et un levier essentiel de la lutte contre l'illettrisme ; elle nécessite une maîtrise des bons gestes professionnels des professeurs qui doivent être formés pour les acquérir.
- Renforcer la connaissance de la culture et de l'environnement local et régional : le créole est bien plus qu'une langue ; il est le symbole d'une culture très riche, ancrée dans une histoire complexe, qui rassemble un ensemble de composantes religieuses et sociales d'origines très différentes. Ce vivre ensemble qui caractérise la société réunionnaise doit être cultivé, préservé et entretenu et transmis aux générations futures.
- Faciliter l'acquisition des langues vivantes étrangères : les élèves de La Réunion ont la chance de maîtriser deux langues, le créole et le français ; cette compétence, bien consolidée par l'école, est un atout qu'il faut savoir exploiter pour alimenter à La Réunion un vivier d'universitaires créolisants et pour amener la majorité des jeunes vers d'autres langues étrangères avec plus d'aisance que les élèves monolingues.

Mesure

- Inscrire la langue vivante régionale (LVR) dès la formation initiale des enseignants et dans la préparation universitaire (INSPE et Université), poursuivre en formation continue dans l'objectif de l'habilitation.
- Mettre en oeuvre un Plan de formation d'enseignement en milieu créolophone pour tous les professeurs des écoles.
- Consolider des actions de formation sur le plurilinguisme à La Réunion et ses enjeux concernant l'acquisition des compétences scolaires dans les premier et second degré
- Multiplier les projets interdisciplinaires qui permettent aux jeunes, en classe et hors la classe, de connaître et de préserver leur langue et leur culture, en s'appuyant sur l'Enseignement artistique et culturel, l'Enseignement moral et civique, l'enseignement au développement durable.

FICHE ACTION 16

Assurer, avec les collectivités territoriales, un égal accès au numérique pour tous

Objectif :

- Contribuer, par le biais du numérique, à toutes les priorités du projet académique : la réussite des élèves, la valorisation des parcours, la formation des enseignants, l'équipement des familles.

AXE 3 ASSURER LA MAÎTRISE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX PAR TOUS LES ÉLÈVES**ORIENTATION 1** Conforter la classe comme un lieu d'épanouissement et de réussite

FICHE ACTION 17

Réussir l'entrée en scolarité dès la maternelle

Objectifs

- Sécuriser l'entrée à l'école, assurer le continuum pédagogique de la maternelle au collège, renforcer les liaisons de convergence.
- Établir les fondements éducatifs et pédagogiques, vers une maîtrise des fondamentaux, leviers de la réussite des élèves à l'école élémentaire.

Mesure :

- Axer la formation des enseignants sur la maîtrise des fondements pédagogiques dans les domaines du langage et des mathématiques, prenant en compte le contexte créolophone et plurilingue du territoire ; associer les parents d'élèves, les équipes inter-cycles et les partenaires de l'école.

FICHE ACTION 18

Identifier les besoins des élèves à partir des évaluations standardisées et académiques

OBJECTIFS

- Mieux appréhender les acquis des élèves et mieux cibler leurs besoins en s'appuyant sur les protocoles standardisés d'évaluation des politiques éducatives sur les apprentissages scolaires.

FICHE ACTION 19

Ajuster les réponses éducatives aux besoins des élèves du CP à la Sixième

Objectifs :

- Enseigner explicitement les compétences psychosociales (coopération, créativité, esprit critique, communication) afin de favoriser le développement global, les interactions positives, le bien-être, l'adaptation sociale et la réussite éducative des élèves, habiletés particulièrement peu développées chez les élèves de milieu défavorisé et de groupes vulnérables.

Mesures

- Former et accompagner les enseignants dans la mise en oeuvre d'une pédagogie coopérative et innovante permettant de développer les compétences psychosociales et de prendre en compte les vulnérabilités des élèves (sanitaires, affectives, éducatives, économiques, scolaires).
- Consolider la formation des enseignants aux usages du numérique pour différencier les approches pédagogiques.
- Impulser la mise en oeuvre de « communautés d'apprentissage » dans lesquelles les enseignants, inscrits dans une démarche coopérative et collective de développement personnel et professionnel, partagent leurs pratiques et expérimentations en prenant appui sur les résultats aux évaluations nationales.
- Installer des groupes ressources inter-degrés chargés de l'élaboration d'outils et de contenus (éducation morale et civique, éducation aux médias d'information, etc.).

ORIENTATION 2 Piloter la stratégie académique au plus près des acteurs de terrain et renforcer les liens avec les collectivités et les partenaires

FICHE ACTION 21
Consolider les alliances éducatives avec les collectivités territoriales

Mesures :

- Mobiliser les parents sur le parcours scolaire de leurs enfants par des sollicitations multiples :

FICHE ACTION 23
Renforcer la coopération avec les parents pour la réussite scolaire

Objectif :

- Construire de nouvelles modalités de coopération liant parents et équipes d'école dans une perspective de coéducation avec pour enjeu l'émergence de communautés éducatives.

Mesure

- Développer les modalités d'échanges entre l'école et les parents et dynamiser les collaborations avec les représentants de parents

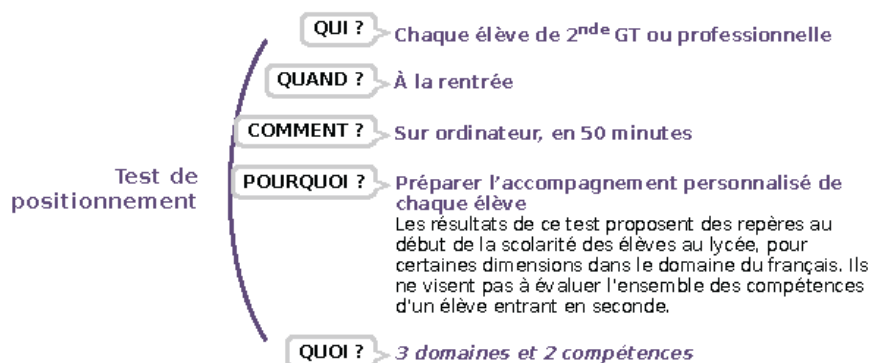
FICHE ACTION 24
Mieux articuler les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires

Objectif

- Favoriser des temps d'échanges entre acteurs éducatifs afin que l'enfant soit appréhendé dans sa globalité, condition nécessaire pour son bien-être et sa réussite.

TEST DE POSITIONNEMENT EN DÉBUT DE SECONDE

FRANÇAIS RESTITUTION INDIVIDUELLE



3 domaines de compétences

La compréhension de l'oral pour évaluer la capacité de l'élève à élaborer le sens d'un message en distinguant l'explicite et le sous-entendu dans un propos et en identifiant les visées du discours.

La compréhension de l'écrit pour évaluer la capacité de l'élève à comprendre et à interpréter des textes variés, des images et des documents combinant textes, schémas et images.

La compréhension du fonctionnement de la langue pour évaluer la capacité de l'élève à mobiliser ses connaissances en grammaire (classes grammaticales, syntaxe, morphologie verbale), en orthographe et en vocabulaire.

2 sous-domaines de compétences pour la compréhension écrite et orale

1. Prélever des informations et établir des inférences
2. Rendre compte du sens global et identifier la visée

4 sous-domaines de compétences pour la compréhension du fonctionnement de la langue

1. Analyse syntaxique
2. Fonctionnement du verbe
3. Orthographe lexicale et grammaticale
4. Vocabulaire

POUR EN SAVOIR +

- ▶ eduscol.education.fr
- ▶ education.gouv.fr

À l'issue du test, une fiche de restitution individuelle permet de positionner les acquis de l'élève selon 4 degrés de maîtrise pour chaque domaine évalué :

- la **maîtrise insuffisante** nécessite un accompagnement important sur les compétences non acquises.
- la **maîtrise fragile** correspond à des savoirs et à des compétences qui doivent être renforcés.
- la **maîtrise satisfaisante** correspond au niveau attendu en début de seconde.
- la **très bonne maîtrise** correspond à des compétences et connaissances particulièrement affirmées.

... / ...

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

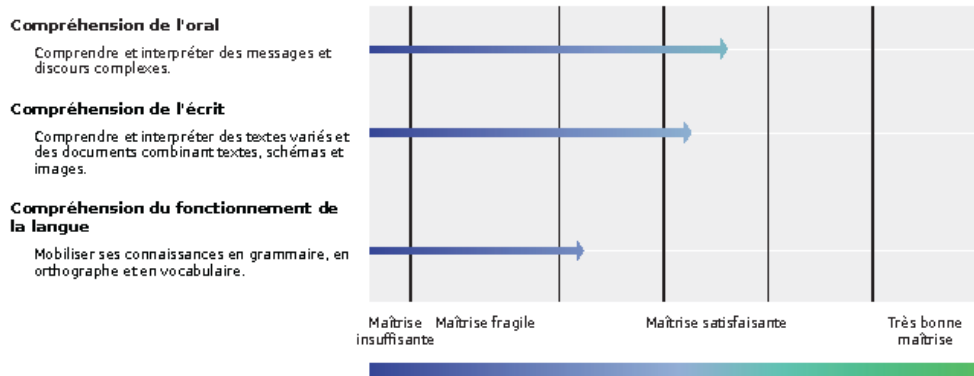
TEST DE POSITIONNEMENT EN DÉBUT DE SECONDE

FRANÇAIS

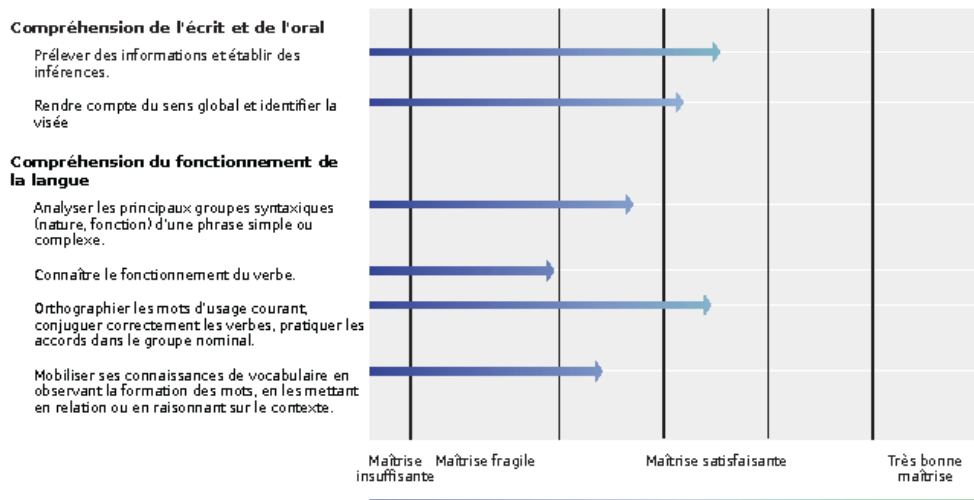
RESTITUTION INDIVIDUELLE

ELEVE 1

Maîtrise des domaines de compétences en français à l'entrée en 2^{de}



Maîtrise des sous-domaines de compétences à l'entrée en 2^{de}



**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**

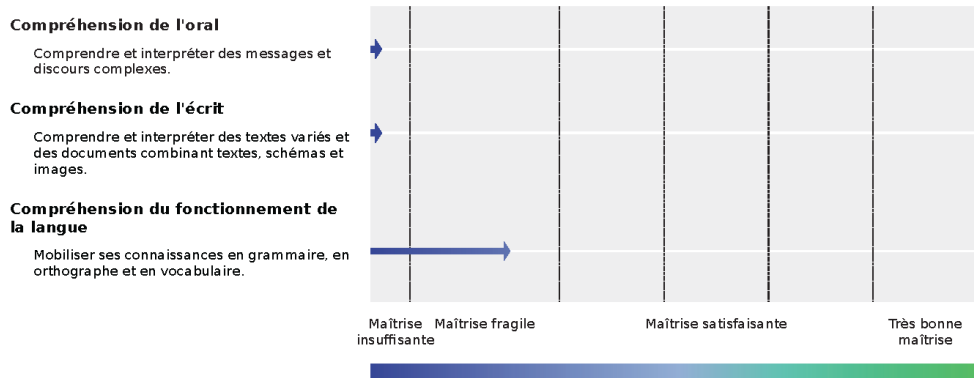
TEST DE POSITIONNEMENT EN DÉBUT DE SECONDE

FRANÇAIS

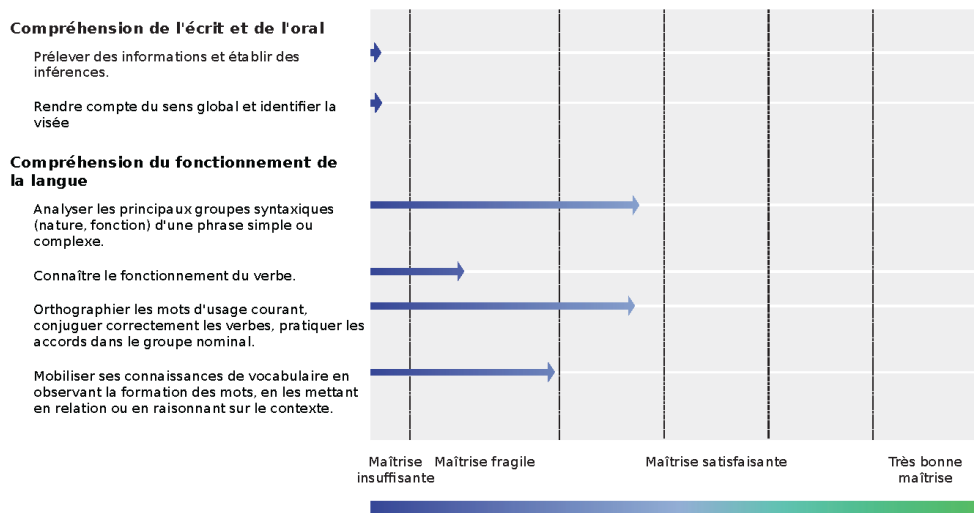
RESTITUTION INDIVIDUELLE

ELEVE 9

Maîtrise des domaines de compétences en français à l'entrée en 2^{de}



Maîtrise des sous-domaines de compétences à l'entrée en 2^{de}



DOC 5

VADEMECUM FLUENCE

2) LA FLUENCE - Résultats des évaluations nationales

● Résultats 2020 au test spécifique de fluence en français à La Réunion :



effectif de 6e	score moyen des élèves	% > 130 mots/mn	% >120 mots par minute	90<%<120	%<90 mots/mn
6453	112,43	30,10	35,79	34,35	25,45

À La Réunion, 41 collèges sur 77 ont retourné à l'Inspection de Lettres les résultats indicatifs de l'évaluation nationale "fluence". D'après ce premier retour, la proportion d'élèves atteignant un score supérieur à 120 mots par minute est de 35,79 %.



Les évaluations nationales permettent "aux équipes pédagogiques de disposer d'un panorama de certaines compétences et connaissances de chaque élève et de favoriser l'élaboration de dispositifs pédagogiques adaptés au plus près des besoins de chacun."

Évaluations de début de sixième 2020 : Premiers résultats, document de travail, novembre 2020

DOC 6

Projet pluridisciplinaire collaboratif :
La réalisation fait appel à différentes disciplines d'enseignement professionnel et général. (A ne pas confondre avec la co-intervention). La pluridisciplinarité pourra être abordée d'autres manières (centres d'intérêts des enseignants en dehors de leur discipline, intervenants extérieurs, tuteurs/ maîtres d'apprentissage, parents, parrains...). Un projet collaboratif sera donc un chef d'œuvre collectif ou l'addition de plusieurs chefs d'œuvre individuels ou collectifs.

Individuel et collectif :
Si la réalisation ou chef d'œuvre peut être le fait d'un seul apprenant dans des situations particulières, le projet est nécessairement porté et accompagné par un collectif. Le chef d'œuvre peut être réalisé entre plusieurs élèves d'une même classe, d'une même spécialité, ce spécialité différentes, d'établissements différents entre des élèves et une entreprise... Les projets mobilisant l'ensemble d'une classe seront écartés car la part du travail individuel de l'apprenant dans le chef d'œuvre doit être

Ambitieux :
La réalisation du chef d'œuvre est synonyme d'excellence et de reconnaissance par les pairs. C'est un processus long (deux ans) dont la réalisation est l'aboutissement. Le chef d'œuvre est un objet de formation exceptionnel dans le parcours de l'élève : ce n'est pas un projet comme les autres.

Résolution de problèmes simples puis complexes
La réalisation du chef d'œuvre est l'occasion de se confronter à des réalités professionnelles diverses. Il faudra passer par des mises en problème, des coutes, des essais/erreurs...

Compétences autres :
Il s'agit des compétences transversales d'une part et sociales d'autre part. En effet la mise en œuvre d'un projet se caractérise par une dimension socialisante forte.

Compétences professionnelles et transversales :
La réalisation d'un chef d'œuvre permet d'aborder une tâche complexe par différentes approches et de démontrer l'apport de chaque discipline.

Suivi des activités et des compétences :
L'évaluation du chef d'œuvre se fait sur la durée (deux ans) et demande un suivi des activités. Ce suivi peut prendre des formes très diverses (applications numériques, outils de suivi, etc...). Les moments de réflexion individuelles et collectifs sur les travaux menés doivent se manifester par des « traces » sur les activités réalisées et les ressources mobilisées (ce qui est acquis et évalué). Cette évaluation formative (notes et appréciations) est portée sur le bulletin scolaire.

Outils de la démarche de projet :
Pour piloter un chef d'œuvre avec succès, il faut accompagner s'il y a lieu les enseignants dans la maîtrise des méthodes et des outils fondamentaux de la gestion de projet. Il faut veiller à ne pas négliger la phase de préparation au profit de la réalisation. L'enseignant assume différents rôles : organisateur, entraîneur, animateur, motivateur, médiateur.

Ce qu'est le chef-d'œuvre
Le chef-d'œuvre est une démarche de réalisation concrète et l'aboutissement d'un projet pluridisciplinaire collaboratif (de type individuel ou collectif) qui s'appuie sur les compétences transversales et professionnelles d'un élève ou apprenant (ou groupe d'élèves/apprenants) dans sa spécialité. Le chef-d'œuvre systématise la pédagogie de projet dans l'enseignement professionnel. Le chef-d'œuvre s'illustre à travers une démarche de réalisation ambitieuse individuelle ou collective prenant en compte le potentiel de chacun et facilitant l'acquisition d'une autonomie progressive dans la résolution de problèmes simples puis complexes.

Ce qu'est le chef-d'œuvre pour l'élève ou apprenant
La concrétisation d'une démarche personnelle, pensée, construite, qui passe par des étapes d'essais, d'erreurs et qui aboutit à une réalisation. La traduction de l'engagement personnel dont il aura fait preuve au sein d'un collectif. Un moyen pour montrer et valoriser les compétences construites tout au long de son parcours de formation et d'exprimer des talents en lien avec le métier qu'il prépare.

Quels enjeux ?
Une autre façon de produire, de mobiliser des savoirs et de développer des compétences. Développer des compétences autres que celles inscrites habituellement dans les référentiels. Participe dans la durée aux différents parcours. Entraînement au développement et à la mobilisation des compétences permettant d'aborder une tâche complexe.

Quels objectifs ?
Cette réalisation va obligatoirement mobiliser et développer des compétences professionnelles, mais aussi des compétences transversales et ce, dans le but que l'apprenant gagne en confiance tout en appréhendant la complexité du monde professionnel.

Quelle matérialisation du chef d'œuvre ?
Cette réalisation concrète peut prendre la forme d'une conception et d'une réalisation (matérielle ou immatérielle) :

- c d'un produit fini, un objet, un service
- c d'un salon, une manifestation
- c d'un décor
- c d'un événement
- c d'un concours
- c d'une entreprise virtuelle
- c

Comment évaluer le chef d'œuvre ?
L'évaluation se fera dans la durée (deux ans) et demandera donc un suivi des activités et à terme des compétences (le but n'est pas d'évaluer la production finale, mais bien la démarche employée). Elle sera portée sur le bulletin scolaire et le livret scolaire des classes de première et deuxième année de CAP et de première et terminale de baccalauréat professionnel afin de valoriser l'apprenant pour son entrée dans la vie active ou sa poursuite d'étude.

Comment accompagner les élèves dans la réalisation du chef d'œuvre ?
Dans une démarche collective, il faut anticiper et planifier une organisation appuyée sur les outils de la démarche de projet (recherches collectives, définition de l'icô, démarche de résolution de problèmes, investigations à travers des expérimentations). En fonction de la nature du chef d'œuvre, différents partenaires internes ou externes peuvent être sollicités.

Réalisation concrète :
Ce qui est concret c'est autant la démarche que la réalisation elle-même. Dans tous les cas il faut présenter et mettre en valeur la réalisation. Elle concerne tous les élèves/apprenants de CAP sur le cycle de formation et tous les élèves / apprenants de baccalauréat sur le cycle terminal (1^{er} et Terminale).

Spécialité :
L'ancrage dans la spécialité du diplôme préparé est obligatoire. Le chef-d'œuvre permettra à l'élève d'exprimer ses talents en lien avec le métier qu'il prépare. L'enseignant de spécialité est donc un acteur obligatoire dans l'accompagnement du chef d'œuvre.

Pédagogie de projet :
La recherche souligne les bénéfices apportés aux élèves par les enseignements par projets : conner du sens aux apprentissages, renforcer la motivation, développer l'autonomie et l'initiative, mobiliser les compétences sociales.

Potentiel de chacun :
La réalisation concrète se traduit par un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts.

Démarche personnelle, pensée, construite :
Il s'agit pour l'élève de participer à la conduite d'un projet en mettant en œuvre une méthode et des outils opérationnels de gestion de projet. Le chef-d'œuvre est centré sur l'activité de l'apprenant. Celui-ci est associé à l'élaboration de ses savoirs et doit pouvoir évoluer dans un cadre où il existe une liberté d'agir et de prise de

Enjeux :
La réalisation du chef d'œuvre comme toute autre expérience acquise en situation de travail sera exploitée d'un point de vue didactique.


Différents parcours :
selon le thème retenu, le chef-d'œuvre pourra permettre de construire les compétences visées dans les parcours éducatifs pour chacun des élèves (Artistique et culturel, Santé, Citoyen, Avenir). L'outil POUIC dédié au suivi et à la capitalisation de ces parcours pourra être complété.

Confiance :
Elle s'illustre entre autres par la reconnaissance par les pairs, par le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. Pour les jeunes citoyens en devenir, les dimensions collaborative et symbolique portées par des adultes sont vectrices de confiance en la communauté et en eux-même. Les postures professionnelles des enseignants/formateurs seront déterminantes pour apprendre la confiance.

Réalisation matérielle ou immatérielle :
Toute forme de réalisation est possible. Cette réalisation peut résulter du choix de l'apprenant.

Livre scolaire :
L'évaluation certificative prend appui sur une présentation orale individuelle et un échange avec les enseignants ayant assuré le suivi du chef d'œuvre. La note attribuée sera portée sur le livret scolaire et viendra pondérer une des épreuves professionnelles. Elle compense donc pour la certification finale et la délivrance du diplôme.

Démarche collective :
Les enseignants seront amenés à travailler à plusieurs pour encadrer la réalisation des chefs d'œuvre.



DOC 7 Les cinq grandes catégories de stratégies d'enseignement (2010 :5), **et les taxonomies d'apprentissage** (Université de Genève, 2019 :1) **chez Daele et Berthiaume**

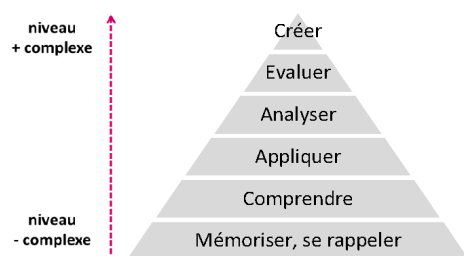
Stratégies	Avantages	Inconvénients	A retenir
Exposé magistral	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps • Permet de transmettre des informations structurées 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps • Permet de transmettre des informations structurées 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer Soigneusement la structure du discours • Prévoir de petites activités pour stimuler l'attention des étudiant-e-s (questions, discussions , étude de cas, exercice, lectures préalables, etc.)
Questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'évaluer la compréhension des étudiant-e-s • Permet d'ouvrir une discussion • Aide les étudiante-s à identifier eux/elles-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas facile de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux étudiant-e-s • Varier les méthodes en faisant aussi écrire des questions aux étudiant-e-s ou en leur demandant de

			se répondre l'un-e à l'autre
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de stimuler la réflexion des étudiant-e-s • Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des étudiant-e-s ou de sujets moins bien compris 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas facile de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une discussion peut durer plus longtemps que prévu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement) • Gérer les échanges entre les étudiant-e-s
Projet de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de développer des compétences de collaboration chez les étudiant-e-s • Permet d'élaborer davantage certains sujets du cours • Permet un enseignement réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés d'évaluer les contributions individuelles • Difficultés de certains groupes à s'organiser • Accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité
Travail individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Permet aux étudiant-e-s de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse • Permet un enseignement réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • Certain-e-s étudiant-e-s peuvent se sentir perdu-e-s face au travail à réaliser seul-e-s • Gestion et accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le

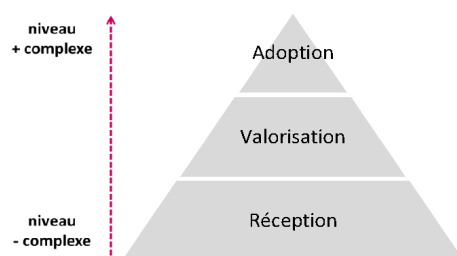
		individuel peut prendre beaucoup de temps	départ de l'activité
--	--	---	-------------------------

Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action

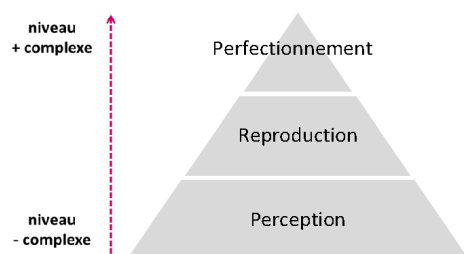
La taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson & Krathwohl (2001) peut être utile pour cibler un niveau d'apprentissage de **type cognitif**.



Pour les apprentissages de **type affectif**, on peut utiliser la taxonomie proposée par Berthiaume et Daele (2013).



Berthiaume et Daele proposent aussi une taxonomie pour les apprentissages de **type psychomoteur**.



DOC 8

EXTRAITS DE PROFILS DE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE DES COLLÉGIENS
6ÈME ET 5ÈME

CLASSE : 5^e Bac-Rose LVR Créole : OUI NON

LV1 : Anglais Espagnol Allemand

LV2 : Anglais Espagnol Allemand

LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	kréol			français
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?	kréol			français
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?	kréol		français	
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	kréol			français
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	kréol			français

1 Vingadessin Nadia



Nout lang Kolèj P G , 2015-2016

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANÇAIS à la maison				X
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANÇAIS avec la famille proche				X
MI KOZ FRANSE ek profésèr dann la klas / JE PARLE FRANÇAIS avec le professeur en classe		X		
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis en classe				X
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis dans la cour de l'école				X

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toutan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (régional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				X

2 Vingadessin Nadia

maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek mon famiy / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI S/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec la famille proche				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek profésér dann la klas /JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI S/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec le professeur en classe				X
MI KOZ sinoi, zarab, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la klas / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI S/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec les amis en classe				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la kour lékol / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI S/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec les amis dans la cour de l'école				X

3 Vingadessin Nadia

CLASSE : 5^e Ba Rose LVR Créole : OUI NON

LV1 : Anglais Espagnol Allemand

LV2 : Anglais Espagnol Allemand

LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	Kréol			
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?	Kréol		Français	
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?	Kréol	Français		
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ? / Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	Kréol			
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	Kréol			

1 Vingadessin Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
Mil KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANCAIS à la maison				X
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANCAIS avec la famille proche				X
MI KOZ FRANSE ek proféser dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec le professeur en classe			X	
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec les amis en classe				X
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis dans la cour de l'école				X

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubiyin innot lang (rézional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				X

2 Vingadessin Nadia

<p>maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek mon famiy / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec la famille proche</p>			X	X
<p>MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ék profésér dann la klas /JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec le professeur en classe</p>				X
<p>MI KOZ sinoi, zarab, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ék kamarad dann la klas / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec les amis en classe</p>			X	X
<p>MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ék kamarad dann la kour lékol / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec les amis dans la cour de l'école</p>			X	X

3 Vingadessin Nadia

Né(e) le : 29/08/2003

CLASSE : 5e 3e - Rive

LVR Créole :

 OUI

NON

LV1 : Anglais Espagnol Allemand

LV2 : Anglais Espagnol Allemand

LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	kréol			
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?	kréol			
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?		anglais français kréol		
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	kréol			
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	kréol			

1 Vingadessin Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANÇAIS à la maison				X
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANÇAIS avec la famille proche				X
MI KOZ FRANSE ek profésèr dann la klas / JE PARLE FRANÇAIS avec le professeur en classe			X	
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis en classe				X
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis dans la cour de l'école				X

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toutan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison			X	
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				

2 Vingadessin Nadia

<p>maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek mon famiy / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec la famille proche</p>			X	
<p>MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek profésér dann la klas /JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec le professeur en classe</p>				X
<p>MI KOZ sinoi, zarab, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la klas / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec les amis en classe</p>				X
<p>MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la kour lékol / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec les amis dans la cour de l'école</p>				X

3 Vingadessin Nadia

Né(e) le : 22/10/2004
 CLASSE : 6^e pitaya LVR Créole : OUI NON
 LV1 : Anglais Espagnol Allemand
 LV2 : Anglais Espagnol Allemand
 LV3 : Anglais Espagnol Allemand
 ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	X créol			
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?		X créol		
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?		X franzya		
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	X créol			
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	X créol			

1 Vingadessin Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANCAIS à la maison			<input checked="" type="checkbox"/>	
MI KOZ FRANSE ek mon famiy / JE PARLE FRANCAIS avec la famille proche		<input checked="" type="checkbox"/>		
MI KOZ FRANSE ek profésèr dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec le professeur en classe		<input checked="" type="checkbox"/>		
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec les amis en classe			<input checked="" type="checkbox"/>	
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANCAIS avec les amis dans la cour de l'école			<input checked="" type="checkbox"/>	

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (régional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison				
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				

2 Vingadessin Nadia

CLASSE : 6^{ème} pitaya LVR Créole : OUI NON
 LV1 : Anglais Espagnol Allemand
 LV2 : Anglais Espagnol Allemand
 LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	X créol			
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?		X créol		
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?		X français		
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	'	X créol		
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	X créol			

1 VINGADESSIN Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANCAIS à la maison			X	
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANCAIS avec la famille proche		X		
MI KOZ FRANSE ek profèser dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec le professeur en classe		X		
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec les amis en classe			X	
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis dans la cour de l'école				X

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison				
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				

Né(e) le : 20/05/2004
 CLASSE : 6^e P. 2. 7. 1. 1. 2
 LVR Créole : OUI NON
 LV1 : Anglais Espagnol Allemand
 LV2 : Anglais Espagnol Allemand
 LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	Micaze Kréole			
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?	Micaze Kréole	Micaze Kréole		
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?			Kréole	
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	Kréole			
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:		Kréole ou Français		

1 Vingadessin Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANÇAIS à la maison				X
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANÇAIS avec la famille proche			X	
MI KOZ FRANSE ek profésèr dann la klas / JE PARLE FRANÇAIS avec le professeur en classe			X	
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis en classe			X	
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis dans la cour de l'école			X	

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison			X	X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				X

2 Vingadessin Nadia

maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek mon famiy / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIIS/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec la famille proche				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisysin oubyin innot lang (rézional) ek proféser dann la klas /JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec le professeur en classe				X
MI KOZ sinoi, zarab, malgas, maoré, morisysin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la klas / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec les amis en classe				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisysin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la kour lékol / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAIIS/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec les amis dans la cour de l'école				X

3 Vingadessin Nadia

Né(e) le : 11/11/2003

CLASSE : 6 p/kya LVR Créole : OUI NON

LV1 : Anglais Espagnol Allemand

LV2 : Anglais Espagnol Allemand

LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	créole		Français	
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?	créole			Français
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?	créole	Français C		
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	Kréole			
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	créole			

1 Vingadessin Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANCAIS à la maison				X
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANCAIS avec la famille proche				X
MI KOZ FRANSE ek profèser dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec le professeur en classe		X		
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec les amis en classe			X	
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANÇAIS avec les amis dans la cour de l'école		X		

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toutan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (régional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison	inndi	X	X	X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				

maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek mon famiy / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec la famille proche	X	X		
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek profésér dann la klas /JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec le professeur en classe		X	X	
MI KOZ sinoi, zarab, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la klas / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) avec les amis en classe		X	X	
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubyin innot lang (rézional) ek kamarad dann la kour lékol / JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI/ MALGACHE/ MAHORAI/ MAURICIEN ou autre langue régionale avec les amis dans la cour de l'école		X		

3 VINGADESSIN Nadia

CLASSE : 6^e Plateau

LVR Créole :

OUJ

NON

LV1 : Anglais Espagnol Allemand

LV2 : Anglais Espagnol Allemand

LV3 : Anglais Espagnol Allemand

ETABLISSEMENT : Collège PLATEAU GOYAVE classé REP ++ (REUNION)

MET INN TIKROI DANN TABLO LA POU REPONN (Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt) / COCHEZ VOTRE REPONSE DANS LE TABLEAU (La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toutan /Tout le temps	Parfoi / parfois	Rarman / rarement	Zamé /jamais
Kel lang ou koz out kaz ? /Quelle langue parles tu à la maison ?	Mi koz Kréol			
Kel lang ou koz ek out famiy ? /Quelle langue parles tu avec la famille proche ?	Ek ma famiy mi Koz kréol			
Kel lang ou koz ek profesèr dann la klas / Quelle langue parles tu avec le professeur en classe ?		Mi koz kréol ek mon bonn prof		
Kel lang ou koz ek bann kamarad dann la klas ?/ Quelle langue parles tu avec les amis en classe ?	Mi koz kréol.			
Kel lang ou koz ek kamarad dann la kour lékol/ Que parles tu avec tes camarades dans la cours ?:	Mi koz kréol.			

1 Vingadessin Nadia

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lo lankèt. La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête)

	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
Mil KOZ FRANSE lakaz / JE PARLE FRANCAIS à la maison				X
MI KOZ FRANSE ék mon famiy / JE PARLE FRANCAIS avec la famille proche				X
MI KOZ FRANSE ek profésèr dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec le professeur en classe			X	
MI KOZ FRANSE ék bann kamarad dann la klas / JE PARLE FRANCAIS avec les amis en classe				X
MI KOZ FRANSE ek bann kamarad dann la kour lékol / JE PARLE FRANCAIS avec les amis dans la cour de l'école				X

(Ramas pa mantèr kan ou réponn, pangar ou fos rézilta lankèt. Zot i réponn solman si agard azot / La sincérité de vos réponses est importante pour les résultats de l'enquête. Vous répondez seulement si vous êtes concerné)

Antour out lang / Entourez la langue	Toultan / Tout le temps	Souvan / souvent	Rarman / rarement	Zamé / jamais
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas, maoré, morisyin oubiyin innot lang (rézional) lakaz JE PARLE CHINOIS/ ARABE/ HINDI / MALGACHE/ MAHORAIS/ MAURICIEN ou autre langue (régionale) à la maison				X
MI KOZ sinoi, zarab, inndi, malgas,				X

DOC 9

EXTRAITS DE PROFILS DE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE LYCÉENS ET ÉTUDIANTS

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

PROFIL	1-Votre âge	.....23 ans..... <input type="checkbox"/> non renseigné
	2-Votre sexe	<input checked="" type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/> Masc <input type="checkbox"/> non renseigné
	3-Votre niveau d'études	<input type="checkbox"/> Brevet (DNB) <input type="checkbox"/> CAP/BEP/MC <input type="checkbox"/> Bac Pro <input type="checkbox"/> Bac Gén <input type="checkbox"/> BTS ou DUT <input checked="" type="checkbox"/> Licence <input type="checkbox"/> master, CPGE <input type="checkbox"/> doctorat
	4-Votre situation sociale	<input checked="" type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input type="checkbox"/> cadre – professions libérales (médecin, avocat...) – enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité ¹ <input type="checkbox"/> sans emploi <input type="checkbox"/> Autre :
	5-Votre pays d'origine	.....Madagascar.....
	6-Votre lieu de résidence	<input type="checkbox"/> ville <input checked="" type="checkbox"/> hors de la ville Précisez : ...Saint-Benoît.....
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	9-Où entendez-vous le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> maison <input checked="" type="checkbox"/> école <input checked="" type="checkbox"/> médias (t.v, radios, journaux) <input type="checkbox"/> autres lieux :
	10-Parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input checked="" type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	11-Où parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> à la maison <input checked="" type="checkbox"/> à l'école/collège/lycée/faculté <input type="checkbox"/> dans le quartier <input type="checkbox"/> dans d'autres lieux (publiques / administratifs ou activités extra scolaires)
	12-Lisez-vous le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mël <input type="checkbox"/> sms <input type="checkbox"/> réseaux sociaux
	14- Ecrivez-vous le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mël <input type="checkbox"/> sms <input type="checkbox"/> réseaux sociaux
Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	.....malgache..... .....anglais.....
	17-Où les parlez-vous?	<input checked="" type="checkbox"/> environnement familial <input checked="" type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	.....allemand..... chinois, coréen, .....japonnais.....
	19-Où les entendez-vous?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input type="checkbox"/> environnement scolaire <input checked="" type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) : musique..... .....internet.....

¹ : Veuillez préciser en plus votre ancienne profession si vous cochez « retraité »

1 - (Complément d'enquête – Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	
Positionnement identitaire Sur une échelle de 00 à 10 ⁴	79- Avez-vous le sentiment d'être seulement créole ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input checked="" type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
Sur une échelle de 00 à 10	80- Avez-vous le sentiment d'être seulement français ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input checked="" type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
Sur une échelle de 00 à 10	81- Avez-vous le sentiment d'être plus français que créole ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input checked="" type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
Sur une échelle de 00 à 10	82- Avez-vous le sentiment d'être plus créole que français ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input checked="" type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
Sur une échelle de 00 à 10	83- Avez-vous le sentiment d'être autant français que créole ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input checked="" type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
Sur une échelle de 00 à 10	84- Avez-vous le sentiment d'être plurilingue et pluriculturel ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input checked="" type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
	85- Avez-vous le sentiment de n'appartenir à aucune de ces catégories ?	<input type="checkbox"/> oui <input checked="" type="checkbox"/> sans opinion A quelle catégorie pensez-vous appartenir ?
	86- Quelle est votre opinion sur la place de la ou des langues maternelles à l'école en France métropolitaine et/ou à La Réunion? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	<input type="checkbox"/> sans opinion <i>Je ne suis pas sûr de la faire d'intégrer la langue maternelle à l'école tel que la créole. Je donne comme exemple ma propre expérience personnelle. Depuis que j'habite à la Réunion, mon français a évolué et parle tout de même reste à l'influence du créole.</i>

⁴ :votre attachement se décline par ordre décroissant – exemple : très attaché = 10 ; nullement attaché = 00

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	<input type="checkbox"/> sans opinion Je ne suis pas favorable à l'insertion du créole réunionnais à l'école. Comme exemple, ma propre expérience depuis que j'habite à la Réunion mon français écrit et parlé est appauvri suite à l'influence du créole.
	88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	<input type="checkbox"/> sans opinion Je pense que les langues étrangères sont mal enseignées à la Réunion surtout dans les lycées. Il y a un manque de apprentissage des prononciations, des phonétiques pour l'anglais et pas assez de vidéos pour mieux apprendre la langue. La place du créole en cours de langue étrangère. Je ne pense pas que ce soit nécessaire d'enseigner le créole, cela est plus une langue parlée.

Merci pour votre participation.

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

PROFIL	1-Votre âge	16 ans... edemi <input type="checkbox"/> non renseigné
	2-Votre sexe	<input type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/> Masc <input type="checkbox"/> non renseigné
	3-Votre niveau d'études	<input type="checkbox"/> Brevet (DNB) <input type="checkbox"/> CAP/BEP/MC <input type="checkbox"/> Bac Pro <input checked="" type="checkbox"/> Bac Gén <input type="checkbox"/> BTS ou DUT <input type="checkbox"/> Licence <input type="checkbox"/> master, CPGE <input type="checkbox"/> doctorat
	4-Votre situation sociale	<input checked="" type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input type="checkbox"/> cadre – professions libérales (médecin, avocat...) – enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité ¹ <input type="checkbox"/> sans emploi <input type="checkbox"/> Autre :
	5-Votre pays d'origine	La Réunion
	6-Votre lieu de résidence	<input type="checkbox"/> ville <input checked="" type="checkbox"/> hors de la ville Précisez : La mare
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	9-Où entendez-vous le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> maison <input type="checkbox"/> école <input checked="" type="checkbox"/> médias (t.v, radios, journaux) <input checked="" type="checkbox"/> autres lieux : <input type="checkbox"/> jamais
	10-Parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	11-Où parlez-vous créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> à la maison <input checked="" type="checkbox"/> à l'école/collège/lycée/faculté <input checked="" type="checkbox"/> dans le quartier <input checked="" type="checkbox"/> dans d'autres lieux (publiques /administratifs ou activités extra scolaires)
	12-Lisez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mèl <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux
	14- Ecrivez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mèl <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux
Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	français, Anglais en cours et Allemand en cours
	17-Où les parlez-vous ?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input checked="" type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	Espagnol ; Chinois
	19-Où les entendez-vous ?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input checked="" type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :

¹ : Veuillez préciser en plus votre ancienne profession si vous cochez « retraité »

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	<p>87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue</p>	<p><input type="checkbox"/> sans opinion</p> <p>C'est trop mis sur le côté on devrait plus mettre le créole en avant dans les établissements scolaires.</p>
	<p>88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue</p>	<p><input type="checkbox"/> sans opinion</p> <p>ça peut être un point positif pour notre avenir d'apprendre les langues étrangères à La Réunion et pour les cultures des gens.</p>

Merci pour votre participation. *Devin*

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

PROFIL	1-Votre âge	30 ans <input type="checkbox"/> non renseigné
	2-Votre sexe	<input checked="" type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/> Masc <input type="checkbox"/> non renseigné
	3-Votre niveau d'études	<input type="checkbox"/> Brevet (DNB) <input type="checkbox"/> CAP/BEP/MC <input type="checkbox"/> Bac Pro <input type="checkbox"/> Bac Gén <input checked="" type="checkbox"/> BTS ou DUT <input type="checkbox"/> Licence <input type="checkbox"/> master, CPGE <input type="checkbox"/> doctorat
	4-Votre situation sociale	<input type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input type="checkbox"/> cadre – professions libérales (médecin, avocat...) – enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité ¹ <input type="checkbox"/> sans emploi <input checked="" type="checkbox"/> Autre : Apprentie
	5-Votre pays d'origine	France
	6-Votre lieu de résidence	<input checked="" type="checkbox"/> ville <input type="checkbox"/> hors de la ville Précisez : Saint-Denis
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	9-Où entendez-vous le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> maison <input checked="" type="checkbox"/> école <input checked="" type="checkbox"/> médias (t.v, radios, journaux) <input type="checkbox"/> autres lieux : <input type="checkbox"/> jamais
	10-Parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	11-Où parlez-vous créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> à la maison <input checked="" type="checkbox"/> à l'école/college/lycée/faculté <input checked="" type="checkbox"/> dans le quartier <input type="checkbox"/> dans d'autres lieux (publiques /administratifs ou activités extra scolaires)
	12-Lisez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input checked="" type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mël <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux
	14- Ecrivez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input checked="" type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mël <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux
Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	français
	17-Où les parlez-vous?	<input checked="" type="checkbox"/> environnement familial <input checked="" type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	
	19-Où les entendez-vous?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :

¹ : Veuillez préciser en plus votre ancienne profession si vous cochez « retraité »

1 - (Complément d'enquête – Vingadessin Nadia, 2018)

DOC 10

EXTRAITS DE PROFILS DE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE FAMILLE

PROFIL S.	1-Votre âge	27 <input type="checkbox"/> non renseigné
	2-Votre sexe	<input type="checkbox"/> X Fém <input type="checkbox"/> Masc <input type="checkbox"/> non renseigné
	3-Votre niveau d'études	MASTER
	4-Votre situation sociale	<input type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input type="checkbox"/> cadre –professions libérales (médecin, avocat...) – enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité ¹⁰⁵ <input type="checkbox"/> X sans emploi <input type="checkbox"/> Autre Recherche volontariat international
	5-Votre pays d'origine	REUNION
	6-Votre lieu de résidence	<input type="checkbox"/> ville <input type="checkbox"/> X hors de la ville Précisez :
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input type="checkbox"/> X Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	tous les jours
	9-Où entendez-vous le créole ?	maison, médias (t.v, radios, journaux) , dans la rue, musique
	10-Parlez-vous créole ?	parfois
	11-Où parlez-vous créole ?	à la maison, entre amis
	12-Lisez-vous le créole ?	parfois
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	publicité, sms, réseaux sociaux, poèmes (chansons)
	14- Ecrivez-vous le créole ?	parfois
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	sms , réseaux sociaux
Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	ANGLAIS, ESPAGNOL

¹⁰⁵ : Veuillez préciser en plus votre ancienne profession si vous cochez « retraité »

	17-Où les parlez-vous?	Entre amis principalement, dans le cadre du travail
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	PORTUGAIS, autres créoles, shi-mahorais, allemand, italien
	19-Où les entendez-vous?	Portugais : amis, films et musique, réseaux sociaux Autres créoles : musique, réseaux sociaux Shi-mahorais : lieux publics Allemand/italien: lieux publics(touristes)
	20-Quelle(s) autre(s) langue(s) être vous capable de comprendre ?	PORTUGAIS
	21-Quelle(s) autre(s) langue(s) lisez-vous ?	ANGLAIS, ESPAGNOL, PORTUGAIS
	22-Quelle(s) autre(s) langue(s) écrivez-vous ?	ANGLAIS, ESPAGNOL
Vos compétences orales en langue (je parle +je comprends)	23- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	24- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'anglais	<input type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	25- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	26-Vous parlez et/ou comprenez oralement le créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	27- Vous parlez et/ou comprenez oralement le créole réunionnais	<input type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	28- Vous parlez et/ou comprenez oralement le chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	29- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'espagnol	<input type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout

	30- Vous parlez et/ou comprenez oralement le français	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	31- Vous parlez et/ou comprenez oralement le hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	32- Vous parlez et/ou comprenez oralement le malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	33- Vous parlez et/ou comprenez oralement le shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	34- Vous parlez et/ou comprenez oralement le tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	35- Vous parlez et/ou comprenez oralement d'autre(s) langue(s). Précisez PORTUGAIS (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input checked="" type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> X assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
Vos compétences écrites en langue (je peux lire et écrire)	36- Vous lisez et/ou écrivez l'allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	37- Vous lisez et/ou écrivez l'Anglais	<input checked="" type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	38- Vous lisez et/ou écrivez l'arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	39- Vous lisez et/ou écrivez le créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	40- Vous lisez et/ou écrivez le créole réunionnais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> X assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	41- Vous lisez et/ou écrivez le chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	42- Vous lisez et/ou écrivez l'espagnol	<input checked="" type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	43- Vous lisez et/ou écrivez le français	<input checked="" type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout

	44- Vous lisez et/ou écrivez le hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	45- Vous lisez et/ou écrivez le malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	46- Vous lisez et/ou écrivez le shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	47- Vous lisez et/ou écrivez le tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X pas du tout
	48- Vous lisez et/ou écrivez d'autre(s) langue(s) PORTUGAIS (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> X quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	49-Comment avez-vous appris l'anglais ?	<ul style="list-style-type: none"> • à l'école, au collège/lycée, à l'université • en séjournant dans un pays anglophone 	
	50- Comment avez-vous appris le créole ?	<input type="checkbox"/> X par vos parents <input type="checkbox"/> X vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) : oncles, tantes...	
	51-Comment avez-vous appris le français ?	<input type="checkbox"/> X par vos parents <input type="checkbox"/> X vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... <ul style="list-style-type: none"> • à l'école, au collège/lycée, à l'université 	
	52-Comment avez-vous appris les autres langues ? (Précisez) : ESPAGNOL, PORTUGAIS (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<ul style="list-style-type: none"> • au collège/lycée (E) • en séjournant dans le(s) pays où on parle cette (ces) langue(s) (E,P) • auto-formation (internet, cours du soir, association...) (P) 	
Historicité biographi	53-Vos parents sont • Père • Mère	<input type="checkbox"/> agriculteurs <input type="checkbox"/> ouvriers <input type="checkbox"/> cadres –professions libérales (médecin, avocat...) – enseignants	

que du sujet	(écrivez « P » ou « M » dans la case correspondante à droite)	<ul style="list-style-type: none"> ● employés (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraités <input type="checkbox"/> M sans emploi <input type="checkbox"/> autre: P fonctionnaire
	54- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	55- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> anglais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> X quelques mots (P,M) <input type="checkbox"/> pas du tout
	56- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	57- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	58- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> créole réunionnais	<input type="checkbox"/> X très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	59- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	60- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> espagnol	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	61- Vos parents et grands-parents parlent <small>(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite)</small> français	<input type="checkbox"/> X très bien (P, M) <input type="checkbox"/> X assez bien (GM,GP) <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout

	62- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	63- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	64- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	65- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> X pas du tout
	66- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) d'autre(s) langue(s) :..... (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots
Motivations, ambitions linguistiques	67- Si vous n'avez aucune compétence orale ou écrite en créole, souhaiteriez-vous.... ?	<input type="checkbox"/> le parler <input type="checkbox"/> le comprendre <input type="checkbox"/> X l'écrire <input type="checkbox"/> le lire
	68-Aimeriez-vous que vos enfants puissent communiquer en créole ?	<input type="checkbox"/> oui, favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> non, pas du tout <input type="checkbox"/> sans opinion
	69-Aimeriez-vous que la langue et la culture régionale créole soit dispensée dans toutes les écoles ?	<input type="checkbox"/> X oui, favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> non, pas du tout <input type="checkbox"/> sans opinion

<i>Sur une échelle de 00 à 10¹⁰⁶</i>	70-Etes-vous attaché à la langue et à la culture créole ?	<ul style="list-style-type: none"> ● <input checked="" type="radio"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10¹⁰⁷</i>	71-Etes-vous attaché à la langue et à la culture française ?	<ul style="list-style-type: none"> ● 10 <input type="checkbox"/> X 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	72-Etes-vous attaché à la langue et à la culture anglaise ?	<ul style="list-style-type: none"> ● 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> X05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	73-Etes-vous attaché à d'autre(s) langue(s) et culture(s) étrangère(s) ? (Précisez ci-dessous, puis l'initial dans la case correspondante) ESPAGNOL, PORTUGAIS	<input type="checkbox"/> P 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> E 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
	74-Souhaiteriez-vous plus de langue créole aux côtés du français dans les médias ?	<input type="checkbox"/> X très favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion
	75- Souhaiteriez-vous plus de langue créole aux côtés du français dans les services publics ?	<input type="checkbox"/> X très favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion
	76-Seriez-vous favorable à la médiatisation de l'anglais à La Réunion ? (télé, radios...)	<input type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> X assez favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion
	77-Seriez-vous favorable à autant de langues pratiquées par la population	<input type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> X <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> défavorable

¹⁰⁶ :votre attachement se décline par ordre décroissant – exemple : très attaché = 10 ; nullement attaché = 00

¹⁰⁷ :votre attachement se décline par ordre décroissant – exemple : très attaché = 10 ; nullement attaché = 00

	(migrante ou non) sur l'île dans le paysage réunionnais/panneau x routiers, indications etc ?	<input type="checkbox"/> sans opinion <ul style="list-style-type: none"> • uniquement en créole/français X • en créole/français/anglais Pourquoi ? Un paysage urbain bilingue créole/français est pour moi une évidence puisque ce sont les deux langues maternelles de la population autochtone. Je suis également favorable à l'intégration des langues pratiquées par la population migrante mais seulement dans le cadre social et sanitaire.
	78-Seriez-vous favorable à des échanges scolaires linguistiques réguliers entre La Réunion et les autres pays de la zone de l'océan Indien ? (anglophones ou autres)	<input type="checkbox"/> X très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion Pourquoi ? Il est important que les enfants réunionnais se sentent connectés à leurs voisins pour mieux vivre l'isolement insulaire. C'est aussi un bon moyen d'ouvrir de nouveaux horizons professionnels autres que l'Europe.
Positionnement identitaire <i>Sur une échelle de 00 à 10¹⁰⁸</i>	79-Avez-vous le sentiment d'être seulement créole ?	<ul style="list-style-type: none"> • 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 • X 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 • 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 • 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	80- Avez-vous le sentiment d'être seulement français ?	<ul style="list-style-type: none"> • 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 • 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 • 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> X 00 • 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	81- Avez-vous le sentiment d'être plus français que créole ?	<ul style="list-style-type: none"> • 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 • 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 • 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> X 00 • 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	82- Avez-vous le sentiment d'être plus créole que français ?	<ul style="list-style-type: none"> • X 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 • 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 • 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 • 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle</i>	83-Avez-vous le sentiment d'être	<ul style="list-style-type: none"> • 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 • 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 • 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00

¹⁰⁸ :votre attachement se décline par ordre décroissant – exemple : très attaché = 10 ; nullement attaché = 00

<i>de 00 à 10</i>	autant français que créole ?	<ul style="list-style-type: none"> ● 07 <input type="checkbox"/> X 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	84- Avez-vous le sentiment d'être plurilingue et pluriculturel ?	<ul style="list-style-type: none"> ● X 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
	85- Avez-vous le sentiment de n'appartenir à aucune de ces catégories ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> sans opinion A quelle catégorie pensez-vous appartenir ? Personnellement, je trouve que par nature, il est difficile pour une personne créole (pas uniquement outre-mers français) de définir clairement son appartenance identitaire alors que sa communauté et sa culture est littéralement le fruit d'un crime contre l'humanité (je pense à l'esclavagisme).
	86- Quelle est votre opinion sur la place de la ou des langues maternelles à l'école en France métropolitaine et/ou à La Réunion? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	<input type="checkbox"/> sans opinion Dans les outre-mers il me semble que les professeurs métropolitains devraient apprendre le créole pour mieux comprendre l'environnement socio-culturel des élèves créoles. Il faut se demander ce qui est plus important à l'école : le contenu ou la forme? Si c'est le contenu alors il faut l'enseigner en créole si nécessaire, car beaucoup d'enfants ne parlent que le créole à la maison. Je pense aussi que l'on devrait mettre en place des ateliers bilingues de renforcement du français, adaptés aux élèves qui communiquent majoritairement dans une autre langue que le français. Enseigner le français à partir du créole, ou à partir du shi-mahorais par exemple. Trop d'élèves sont isolés en classe à cause d'un problème de langue, ce n'est pas normal.
	87- Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	<input type="checkbox"/> sans opinion Malheureusement dans mes souvenirs scolaires, le créole était un élément séparateur. Le groupe des élèves qui le parlent et ceux qui ne parlent que français. Le même schéma en classe, la majorité des profs sont métropolitains et ceux qui ne le sont pas bannissent l'usage du créole en classe. A mon époque en tout cas, sans faire de grandes études sociologiques il était facile d'observer que dans les classes de haut niveau, classes "européennes", les élèves ne

		communiquaient entre eux presque uniquement en français alors que dans les classes SEGPA le créole prédominait.
	88- Quelle est votre opinion sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion et sur la place du créole en cours de langue(s) étrangère(s) ? Expliquez + exemple(s) à l'appui pour illustrer votre point de vue	<input type="checkbox"/> sans opinion L'enseignement des langues étrangères à la Réunion comme en Métropole n'est pas efficace si on compare le niveau de autres pays européens. C'est pourtant une matière essentielles qui permet aux Réunionnais de se projeter dans le monde et de ne pas limiter leurs ambitions professionnelles. Quand au créole je pense qu'il devrait être enseigné à dans les écoles et universités. La culture et l'Histoire créole également...

D.

PROFIL	1-Votre âge	...33 ans..... <input type="checkbox"/> non renseigné
	2-Votre sexe	<input type="checkbox"/> Fém <input checked="" type="checkbox"/> Mas <input type="checkbox"/> non renseigné
	3-Votre niveau d'études	<ul style="list-style-type: none"> • Brevet (DNB) <input checked="" type="checkbox"/> CAP/BEP/MC • Bac Pro <input type="checkbox"/> Bac Gén <input type="checkbox"/> BTS ou DUT • Licence <input type="checkbox"/> master, CPGE <input type="checkbox"/> doctorat
	4-Votre situation sociale	<input type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input type="checkbox"/> cadre –professions libérales (médecin, avocat...) – enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité <input checked="" type="checkbox"/> sans emploi <input type="checkbox"/> Autre :
	5-Votre pays d'origine	.....REUNION.....
	6-Votre lieu de résidence	<input checked="" type="checkbox"/> ville <input type="checkbox"/> hors de la ville Précisez :
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	<ul style="list-style-type: none"> • jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois • souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours

	9-Où entendez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> maison <input type="checkbox"/> école <input type="checkbox"/> médias (t.v, radios, journaux) <input type="checkbox"/> autres lieux : <input type="checkbox"/> jamais
	10-Parlez-vous créole ?	<ul style="list-style-type: none"> ● jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois ● souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	11-Où parlez-vous créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> à la maison <input type="checkbox"/> à l'école/collège/lycée/faculté <input type="checkbox"/> dans le quartier <input type="checkbox"/> dans d'autres lieux (publiques /administratifs ou activités extra scolaires)
	12-Lisez-vous le créole ?	<ul style="list-style-type: none"> ● jamais <input type="checkbox"/> rarement <input checked="" type="checkbox"/> parfois ● souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mèl <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux
	14- Ecrivez-vous le créole ?	<ul style="list-style-type: none"> ● jamais <input type="checkbox"/> rarement <input checked="" type="checkbox"/> parfois ● souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman <input type="checkbox"/> lettre <input type="checkbox"/> mèl <input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> réseaux sociaux
Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
	17-Où les parlez-vous?	<ul style="list-style-type: none"> ● environnement familial ● environnement scolaire ● autre(s) lieu(x) (précisez) :.....
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
	19-Où les entendez-vous?	<ul style="list-style-type: none"> ● environnement familial ● environnement scolaire ● autre(s) lieu(x) (précisez) :.....
	20-Quelle(s) autre(s) langue(s) être vous	..........

	capable de comprendre ?	.....Anglais.....
	21-Quelle(s) autre(s) langue(s) lisez-vous ?	..... ..... ..... .....
	22-Quelle(s) autre(s) langue(s) écrivez-vous ?	..... ..... ..... .....
Vos compétences orales en langue (je parle +je comprends)	23- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	24- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'anglais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	25- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	26-Vous parlez et/ou comprenez oralement le créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	27- Vous parlez et/ou comprenez oralement le créole réunionnais	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	28- Vous parlez et/ou comprenez oralement le chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	29- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'espagnol	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	30- Vous parlez et/ou comprenez oralement le français	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout

	31- Vous parlez et/ou comprenez oralement le hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	32- Vous parlez et/ou comprenez oralement le malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	33- Vous parlez et/ou comprenez oralement le shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	34- Vous parlez et/ou comprenez oralement le tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	35- Vous parlez et/ou comprenez oralement d'autre(s) langue(s) :..... <i>(Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)</i>	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
Vos compétences écrites en langue (je peux lire et écrire)	36- Vous lisez et/ou écrivez l'allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	37- Vous lisez et/ou écrivez l'Anglais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	38- Vous lisez et/ou écrivez l'arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	39- Vous lisez et/ou écrivez le créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	40- Vous lisez et/ou écrivez le créole réunionnais	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	41- Vous lisez et/ou écrivez le chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	42- Vous lisez et/ou écrivez l'espagnol	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	43- Vous lisez et/ou écrivez le français	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout

	44- Vous lisez et/ou écrivez le hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	45- Vous lisez et/ou écrivez le malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	46- Vous lisez et/ou écrivez le shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	47- Vous lisez et/ou écrivez le tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	48- Vous lisez et/ou écrivez d'autre(s) langue(s) :.... (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	49-Comment avez-vous appris l'anglais ?	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... <input checked="" type="checkbox"/> à l'école, au collège/lycée, à l'université <ul style="list-style-type: none"> ● dans la rue, dans le quartier ● en séjournant dans un pays anglophone ● auto-formation (internet, cours du soir, association...)
	50- Comment avez-vous appris le créole ?	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... <input type="checkbox"/> à l'école, au collège/lycée, à l'université <ul style="list-style-type: none"> ● dans la rue, dans le quartier ● en séjournant dans un pays créolophone ● auto-formation (internet, cours du soir, association...)
	51-Comment avez-vous appris le français ?	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... <ul style="list-style-type: none"> ● à l'école, au collège/lycée, à l'université

		<input checked="" type="checkbox"/> dans la rue, dans le quartier <ul style="list-style-type: none"> • en séjournant dans un pays francophone • auto-formation (internet, cours du soir, association...)
	52-Comment avez-vous appris les autres langues ? (Précisez) : <i>(Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)</i>	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille : (précisez) <input type="checkbox"/> à l'école, au collège/lycée, à l'université <input type="checkbox"/> dans la rue, dans le quartier <input type="checkbox"/> en séjournant dans le(s) pays où on parle cette (ces) langue(s) <input type="checkbox"/> auto-formation (internet, cours du soir, association...)
Historicité biographique du sujet	53-Vos parents sont <ul style="list-style-type: none"> • Père • Mère (écrivez « P » ou « M » dans la case correspondante à droite)	<input type="checkbox"/> agriculteurs <input type="checkbox"/> ouvriers <input type="checkbox"/> cadres – professions libérales (médecin, avocat...) – enseignants <ul style="list-style-type: none"> • employés (tertiaire) <input checked="" type="checkbox"/> P retraités <input checked="" type="checkbox"/> M sans emploi <input type="checkbox"/> autre :
	54-Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	55- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) anglais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	56- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	57- Vos parents et grands-parents parlent	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien

	(écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) créole mauricien	<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	58- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) créole réunionnais	<input checked="" type="checkbox"/> PM très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> pas du tout
	59- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	60- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) espagnol	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	61- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) français	<input checked="" type="checkbox"/> PM très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> pas du tout
	62- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) hindi	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	63- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) malgache	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	64- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout
	65- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) tamoul	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
		<input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> PM pas du tout

	66- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez « P » ou « M » ou « GP » ou « GM » dans la case correspondante à droite) d'autre(s) langue(s) :..... (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots
Motivations linguistiques	67- Si vous n'avez aucune compétence orale ou écrite en créole, souhaiteriez-vous.... ?	<input type="checkbox"/> le parler <input type="checkbox"/> le comprendre <input type="checkbox"/> l'écrire <input type="checkbox"/> le lire
	68-Aimeriez-vous que vos enfants puissent communiquer en créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> oui, favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> non, pas du tout <input type="checkbox"/> sans opinion
	69-Aimeriez-vous que la langue et la culture régionale créole soit dispensée dans toutes les écoles ?	<input checked="" type="checkbox"/> oui, favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> non, pas du tout <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10¹⁰⁹</i>	70-Etes-vous attaché à la langue et à la culture créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10¹¹⁰</i>	71-Etes-vous attaché à la langue et à la culture française ?	<input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	72-Etes-vous attaché à la langue et à la culture anglaise ?	● 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input checked="" type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	73-Etes-vous attaché à d'autre(s) langue(s) et culture(s) étrangère(s) ? (Précisez ci-dessous, puis l'initial dans la case correspondante)	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00

¹⁰⁹ :votre attachement se décline par ordre croissant – exemple : très attaché = 10 ; nullement attaché = 00

¹¹⁰ :votre attachement se décline par ordre croissant – exemple : très attaché = 10 ; nullement attaché = 00

	<input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
	74-Souhaiteriez-vous plus de langue créole aux côtés du français dans les médias ?	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion
	75- Souhaiteriez-vous plus de langue créole aux côtés du français dans les services publics ?	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion
	76-Seriez-vous favorable à la médiatisation de l'anglais à La Réunion ? (télé, radios...)	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion
	77-Seriez-vous favorable à autant de langues pratiquées par la population (migrante ou non) sur l'île dans le paysage réunionnais/panneau x routiers, indications etc ?	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion <input checked="" type="checkbox"/> uniquement en créole/français ● en créole/français/anglais Pourquoi ?.....
	78-Seriez-vous favorable à des échanges scolaires linguistiques réguliers entre La Réunion et les autres pays de la zone de l'océan Indien ? (anglophones ou autres)	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion Pourquoi ?.....
Positionnement identitaire <i>Sur une échelle</i>	79-Avez-vous le sentiment d'être seulement créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 ● 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 ● 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 ● 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion

H.

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

PROFIL	1-Votre âge	.....27 ans..... non renseigné
	2-Votre sexe	<input type="checkbox"/> Fém <input checked="" type="checkbox"/> Masc non renseigné
	3-Votre niveau d'études	<input type="checkbox"/> Brevet (DNB) <input type="checkbox"/> CAP/ BEP/MC <input type="checkbox"/> Bac Pro <input type="checkbox"/> Bac Gén <input type="checkbox"/> BTS ou DUT <input type="checkbox"/> Licence <input checked="" type="checkbox"/> master, CPGE <input type="checkbox"/> doctorat
	4-Votre situation sociale	<input type="checkbox"/> lycéen/étudiant <input type="checkbox"/> agriculteur <input type="checkbox"/> ouvrier <input checked="" type="checkbox"/> cadre -professions libérales (médecin, avocat...) - enseignant <input type="checkbox"/> employé (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraité <input type="checkbox"/> sans emploi <input type="checkbox"/> Autre :
	5-Votre pays d'origine	...La Réunion (France).....
	6-Votre lieu de résidence	<input checked="" type="checkbox"/> ville <input type="checkbox"/> hors de la ville Précisez : Sainte-Suzanne.
Profil Linguistique du sujet	7-Avez-vous entendu parler du créole réunionnais ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> Non
Le créole réunionnais	8-Entendez-vous parler créole autour de vous ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	9-Où entendez-vous le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> maison <input type="checkbox"/> école <input type="checkbox"/> médias (t.v, radios, journaux) autres lieux : Travail.... <input type="checkbox"/> jamais
	10-Parlez-vous créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input checked="" type="checkbox"/> tous les jours
	11-Où parlez-vous créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> à la maison <input type="checkbox"/> à l'école/collège/lycée/faculté <input type="checkbox"/> dans le quartier <input checked="" type="checkbox"/> dans d'autres lieux (publiques /administratifs ou activités extra scolaires)
	12-Lisez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais rarement <input checked="" type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	13-Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input checked="" type="checkbox"/> publicité roman lettre mèl <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux
	14- Ecrivez-vous le créole ?	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/> parfois <input checked="" type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tous les jours
	15- Sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> presse <input type="checkbox"/> poème <input type="checkbox"/> publicité <input type="checkbox"/> roman lettre mèl <input checked="" type="checkbox"/> sms <input checked="" type="checkbox"/> réseaux sociaux

1 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

Autres Langues	16- Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?	..... ..... ..... ..... .....
	17-Où les parlez-vous?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) :
	18-Quelle(s) autre(s) langue(s) entendez-vous ou voyez-vous ?	... Anglais.....
	19-Où les entendez-vous?	<input type="checkbox"/> environnement familial <input type="checkbox"/> environnement scolaire <input type="checkbox"/> autre(s) lieu(x) (précisez) : Télévision.....
	20-Quelle(s) autre(s) langue(s) être vous capable de comprendre ?	Anglais..... Espagnol.....
	21-Quelle(s) autre(s) langue(s) lisez-vous ?	..... Anglais.....
	22-Quelle(s) autre(s) langue(s) écrivez-vous ?	.....Anglais..... Espagnol
Vos compétences orales en langue (je parle +je comprends)	23- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots X pas du tout
	24- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'anglais	<input type="checkbox"/> très bien X assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout
	25- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots X pas du tout
	26-Vous parlez et/ou comprenez oralement le créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots X pas du tout
	27- Vous parlez et/ou comprenez oralement le créole réunionnais	X très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots <input type="checkbox"/> pas du tout

2 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	28- Vous parlez et/ou comprenez oralement le chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input checked="" type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	29- Vous parlez et/ou comprenez oralement l'espagnol	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	30- Vous parlez et/ou comprenez oralement le français	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	31- Vous parlez et/ou comprenez oralement le hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	32- Vous parlez et/ou comprenez oralement le malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	33- Vous parlez et/ou comprenez oralement le shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	34- Vous parlez et/ou comprenez oralement le tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	35- Vous parlez et/ou comprenez oralement d'autre(s) langue(s). Précisez :..... (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
Vos compétences écrites en langue (je peux lire et écrire)	36- Vous lisez et/ou écrivez l'allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	37- Vous lisez et/ou écrivez l'Anglais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	38- Vous lisez et/ou écrivez l'arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	39- Vous lisez et/ou écrivez le créole mauricien	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	40- Vous lisez et/ou écrivez le créole réunionnais	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout

3 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	41- Vous lisez et/ou écrivez le chinois mandarin	<input type="checkbox"/> très bien <input checked="" type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	42- Vous lisez et/ou écrivez l'espagnol	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input checked="" type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	43- Vous lisez et/ou écrivez le français	<input checked="" type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	44- Vous lisez et/ou écrivez le hindi	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	45- Vous lisez et/ou écrivez le malgache	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	46- Vous lisez et/ou écrivez le shi-mahorais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	47- Vous lisez et/ou écrivez le tamoul	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input checked="" type="checkbox"/> pas du tout
	48- Vous lisez et/ou écrivez d'autre(s) langue(s) :.... (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> quelques mots	<input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> pas du tout
	49- Comment avez-vous appris l'anglais ?	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... <input checked="" type="checkbox"/> à l'école, au collège/lycée, à l'université <input type="checkbox"/> dans la rue, dans le quartier <input type="checkbox"/> en séjournant dans un pays anglophone <input type="checkbox"/> auto-formation (internet, cours du soir, association...)	
	50- Comment avez-vous appris le créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... <input type="checkbox"/> à l'école, au collège/lycée, à l'université <input type="checkbox"/> dans la rue, dans le quartier <input type="checkbox"/> en séjournant dans un pays créolophone <input type="checkbox"/> auto-formation (internet, cours du soir, association...)	

4 - (Complément d'enquête - Vingalessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	51-Comment avez-vous appris le français ?	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille (précisez) :... X à l'école, au collège/lycée, à l'université <input type="checkbox"/> dans la rue, dans le quartier <input type="checkbox"/> en séjournant dans un pays francophone <input type="checkbox"/> auto-formation (internet, cours du soir, association...)
	52-Comment avez-vous appris les autres langues ? (Précisez) : (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> par vos parents <input type="checkbox"/> vos grands-parents <input type="checkbox"/> autre(s) membre(s) de la famille : (précisez) <input type="checkbox"/> à l'école, au collège/lycée, à l'université <input type="checkbox"/> dans la rue, dans le quartier <input type="checkbox"/> en séjournant dans le(s) pays où on parle cette (ces) langue(s) <input type="checkbox"/> auto-formation (internet, cours du soir, association...)
Historicité biographique du sujet	53-Vos parents sont <input type="checkbox"/> Père <input type="checkbox"/> Mère (écrivez « P » ou « M » dans la case correspondante à droite)	<input type="checkbox"/> agriculteurs <input type="checkbox"/> ouvriers <input type="checkbox"/> cadres -professions libérales (médecin, avocat...) - enseignants P employés (tertiaire) <input type="checkbox"/> retraités M sans emploi <input type="checkbox"/> autre :
	54-Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) allemand	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots X pas du tout
	55- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) anglais	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots X pas du tout
	56- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) arabe	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots X pas du tout

5 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	<p>57- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) créole mauricien</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>58- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) créole réunionnais</p>	<input checked="" type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>59- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) chinois mandarin</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>60- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) espagnol</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>61- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) français</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input checked="" type="checkbox"/> assez bien
	<p>62- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) hindi</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>63- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) malgache</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>64- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) shi-mahorais</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien
	<p>65- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) tamoul</p>	<input type="checkbox"/> très bien	<input type="checkbox"/> assez bien

6 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	66- Vos parents et grands-parents parlent (écrivez - P - ou - M - ou - GP - ou - GM - dans la case correspondante à droite) d'autre(s) langue(s) :..... (Ecrivez l'initial correspondant dans la case de droite)	<input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> assez bien <input type="checkbox"/> quelques mots
Motivations, ambitions linguistiques	67- Si vous n'avez aucune compétence orale ou écrite en créole, souhaiteriez-vous.... ?	<input type="checkbox"/> le parler <input type="checkbox"/> le comprendre <input type="checkbox"/> l'écrire <input type="checkbox"/> le lire
	68-Aimeriez-vous que vos enfants puissent communiquer en créole ?	<input checked="" type="checkbox"/> oui, favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> non, pas du tout <input type="checkbox"/> sans opinion
	69-Aimeriez-vous que la langue et la culture régionale créole soit dispensée dans toutes les écoles ?	<input checked="" type="checkbox"/> oui, favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> non, pas du tout <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	70-Etes-vous attaché à la langue et à la culture créole ?	<input type="checkbox"/> X 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	71-Etes-vous attaché à la langue et à la culture française ?	<input type="checkbox"/> X 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	72-Etes-vous attaché à la langue et à la culture anglaise ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input checked="" type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	73-Etes-vous attaché à d'autre(s) langue(s) et culture(s) étrangère(s) ? (Précisez ci-dessous, puis l'initial dans la case correspondante)	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> 07 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> sans opinion
	74-Souhaiteriez-vous plus de langue créole aux côtés du français dans les médias ?	très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion

7 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE (REUNION Island - 2018)

	75- Souhaiteriez-vous plus de langue créole aux côtés du français dans les services publics ?	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion	<input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/>
	76-Seriez-vous favorable à la médiatisation de l'anglais à La Réunion ? (télé, radios...)	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion	<input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/>
	77-Seriez-vous favorable à autant de langues pratiquées par la population (migrante ou non) sur l'île dans le paysage réunionnais/ panneaux routiers, indications etc ?	<input type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> sans opinion <input checked="" type="checkbox"/> uniquement en créole/ français <input type="checkbox"/> en créole/français/anglais Pourquoi ? Le créole étant notre langue, notre identité	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> défavorable
	78-Seriez-vous favorable à des échanges scolaires linguistiques réguliers entre La Réunion et les autres pays de la zone de l'océan Indien ? (anglophones ou autres)	<input checked="" type="checkbox"/> très favorable <input type="checkbox"/> assez favorable <input type="checkbox"/> défavorable <input type="checkbox"/> sans opinion Pourquoi ? Créer une véritable cohésion au sein de l'océan indien	<input type="checkbox"/> favorable <input type="checkbox"/>
Positionnement identitaire <i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	79-Avez-vous le sentiment d'être seulement créole ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 01 <input checked="" type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	80- Avez-vous le sentiment d'être seulement français ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 01 <input checked="" type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	81- Avez-vous le sentiment d'être plus français que créole ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 01 <input checked="" type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	82- Avez-vous le sentiment d'être plus créole que français ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 01 <input checked="" type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	83-Avez-vous le sentiment d'être autant français que créole ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 07	<input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> sans opinion
<i>Sur une échelle de 00 à 10</i>	84- Avez-vous le sentiment d'être plurilingue et pluriculturel ?	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 09 <input type="checkbox"/> 08 <input type="checkbox"/> 07	<input checked="" type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 06 <input type="checkbox"/> 05 <input type="checkbox"/> 04 <input type="checkbox"/> 03 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 00 <input type="checkbox"/> sans opinion

8 - (Complément d'enquête - Vingadessin Nadia, 2018)

Légendes Créoles de Danièl Honoré

Gran mèr kal (2)

– Gran mèr Kal kèl èr i lé ?

– Minui !

La plipar marmay nout ti péi la zoué “Gran mèr Kal kèl èr i lé”. Mé kisa lété Gran mèr Kal ? E akoz lèrk té i répond “minui”, tout marmay té i ras la lign ? ...

Lo Gran mèr Kal mi sar prezant azot skou-si, i rosanb'ar pa lo promié flou la rankontré. Sopandan sé touzour dan lé-o Sin-Pièr, a Mavèl, ke ni rotrov son tras. E parlèt, i sazi lo mèm Kala, mé solman dan nout mazinasion, Gran mèr Kal i okip in plas sitèlman inportan ke nadjou flou na linprésion nana plizière Gran mèr Kal.

Donk, Kala lété zésklav si in gran propriété la-o Mavèl. Son papa té i sort Lafrik, son momon osi. Kala lété dabor ralèz pios si lo gran bitasion...

In zour lo promié zanfan lo bann blan la tonb malad. In maladi inkonprenab. Lo marmay té i fé la fièv, té i tous, té i kri èk doulèr. Tout kalité médsin lavé défilé dovan lo pti baba mé la poin ène lavé trov son guérizon. E lo zanfan té i rosanb té fini kondané a mor.

Sétalor k lo propriètèr ke lavé tandi Kala lavé in don d guérisèr, la fé apèl sad-la é la di aèl :

– Sé ou, nout dèrnié lésipoir ! Esèy anpès nout zanfan mor, siouplé !

Sé tou zis si lo bann groblan lavé pa tonb a zonou dovan zot zésklav ! Lavé lontan Kala té i èspèr in lokazion komsa. Té vré, èl lavé in don. Pa rien k-in foi èl lavé guéri son bann kamarad : èl té i fé la prièr, èl té i pas in pé la min é lo doulèr dann vant té i disparèt, lo mal o dan té i apèz, lo boubou té i sèk... Mé, la, té promié foi lo bann mèr zot

la parti.

Pandan in bon koup de tan, persone la pi antand parlé d-èl. Lèrk ni rotrov aèl, èl i arès pi Mavèl mé Granboi, koté lo pon la Ravine dé kaf, dan in pti payot kouvèr an pay vétivèr.

La poin in moun i arès zis koté èl. Lo sèl dézord i antand sé lèrk lam la mèr i kraz kont lo bann kap épisa i angouf an bèf méstan dan la ravine. De son pa d port lo fanm i dornine la mèr èk lo gouf.

Dan lo pti boukan, Kala i viv pa tou sèl, mé ansanm son pti-fis. E wi, Kala la fini gran mèr. Parlfèt, lèrk èl la kit Mavèl, èl la pa tardé pou guingn in zanfàn, in fiy. El la apèl lo pti baba Zélinda, an souvni lo sèf zésklav k èl lavé pa oublié, Zélindor.

Zélinda lé dovni in zoli fiy bien plézab, bien potlé. Son sèl défo sé k èl lété pa sitèlman obéisan é souvandéfoi Kala lavé fortafèr sanm èl.

In zour, Zélinda té i mars si son kinz an, dé boug sou, dé kondané ésapé d prizon, la souk aèl dann santié bor la mèr é la korbis aèl... Kala la modi lo dé bonom mé la pa niabou rotrov azot. Lo pli grav sé k Zélinda la tonb ansint a la suit lo viol. E nèf moi apré èl la mèt in pti garson o mond. Lo marmay la i kom non Tikala.

Zélinda la pa guingn romont la pant é in matin Kala la trouv aèl déza rèd si lo li : lo zène fanm lavé boir la poizon.

Dopi lo zour-la, Kala la dovni in ot moun ; son tanpé-raman la égri. El té i anvé toulmoun, é mèm lo Bondié ziska. Afèr lavé done aèl lo pouvoir guéri zétranzé, si sak foi k-èl, èl lavé bezoin, pouvoir-la té i mars pa ? Akoz èl lété pa kapab ramène son prop zanfàn dan la vi ? Akoz Bondié lavé done aèl in zoli pti fiy épisa lavé fé pas sa martir si la tèr ? Sa Bondié, sa ? Odrémié ankor an-avoir afèr èk lo diab !

Kala la oubli la prièr pou Bondié é san tardé la ranplas sa par la prièr pou Satan. Tou lé soir èl la komans fé séré-moni pou invok lo mèt lanfèr.

Sak lété pli étonan, sé k firmezir èl té invok lo diab, firmezir èl té i rosanb lo diab in pé plis : son sevé la mèt a pous rèd an zépine prine malgas ; son zié la pran la koulèr lo san é la mèt a briyé dan la nuit ; son zong la grandi é lé dovni tou noir. Kamèm son vié siko dan son bous la mèt a grandir. E èl la komans mars kourbé si la tèr.

A partir d la, marmay la trap la frous é té i ras la lign lèrk zot té i voi lo vié fanm. E in paké zistoir la komans kouri si son kont. Sétaki lavé vi aèl dann simetièr antrin d fouy in tonb pou ramas lo zo. Lot lavé vi aèl an plin simagri dan la kroizé semin. Na mèm ène la asiré ke Kala té i vienbou èt invizib é èt plizièr zandroi an mèm tan ...

Sat té i fé plis pèr bann marmay sété lo bri ke Kala lavé bezoin lo san zanfan tann pou fé sorsié. Bann papa-momon té i prétan pi lès zot fiy èk zot garson déor tèl si zèr té fini soné...

Sé Tikala la pèy lo konsékans tou se sanboulman. Aforstan èt baloté rant lo diab é lo Bondié, lo marmay la pèrd la tèt.

Nadkou Tikala té i rès in zourné antié asiz si in ros, an rogardan la mèr. E dan son tèt li té i antand la voi son momon té i kri ali :

– Tikala ! Vien ! Sé momon i apèl atoué ! Rogard kom la mèr lé zoli ! Rogard kom poison lé éré isi ! Vien, Tikala ! Vien !

Sak lam té i kraz kont bann kap té i di : “Vien !”. Dan sé moman komsa, Tikala té i san pi lardèr solèy, ni lo morsir galé piké dan la sèr son dérièr, ni la fin, ni la soif. Kamèm la voi son gran mèr ke té i rod ali, li té i antand pa...

O débi, marmay lé zanviron lavé in pé pèr Tikala osi, mé pitapti, zot la vi ke lo garson lété pa danzéré. Alor zot la dovni pli vayan. Désèrtin mèm, kom pou vanz kont son gran mèr ke té i fé pèr azot, la komans saboul Tikala èk galé ou sansa èk zèrb, gob la tèr, tousala...

Té i fo Gran mèr Kala té i ariv pou k lo bann ti sena-

pan i fane dan la natir é i lès Tikala dan son rèv.

In soir, Tikala té i guingn pa somèy. E sibitman li la vi in fanm rant dan la kaz. Li la rokoni son momon. San di in mo, èl la vni koté son li, la fé sign ali lèy, suiv aèl. El la amène ali ziska lo pon la ravine dé kaf. E la, èl la rouvèr la bous :

– Tikala, momon lé tro tou sèl. La mèr i atand anou ! I fo pa pèrd lo tan Tikala. Sot èk moin !

– Moin la pèr ! Tienbo mon min, momon !

E Tikala la zèt son kor dan lo gouf.

La doulèr Gran mèr Kala la dépas sak ninportaki i pé maziné. Tikala lété tout pou èl. Tikala lété plis ke son prop vi...

Alor Gran mèr Kala la dovni fol, èl osi.

Tou lé soir si zèr, èl té i sar koz èk son pti-fis, asiz kat pat si lo pon la ravine dé kaf... In zour in lidé la pas par son tèt : té i fo done in pé d konpani Tikala ; li lété tro tou sèl dann fon gouf-la.

Gran mèr Kala la mèt a vèy domoun ke té i pas dann semin dovan son kaz ; èl té i invit lo voyazèr rant boir in tas kafé sankoi in miské la rak, défatig in pti zi-ng la zanm. Dan lo kafé é dan lo rom, èl té i mèt in poud. Lèrk lo bonom té i komans an-avoir somèy, èl té i amène ali si lo pon é la, èl té i poils ali dann fon. Konbien voyazèr, komsa, la zamé rotourn dan zot famiy ? Sak foi Gran mèr Kala té i vienbou zèt lo kor in moun dan lo gouf la ravine dé kaf, èl lété sitèlman érèz, k-èl té i pèt a rir for, for mèm. Lo rir té i anvayi léspas Granboi, é té i rant dan tout lo bann ti kaz. Domoun té i révèy an sirso... KA ! KA ! KA ! KA ! KA !... KA ! KA ! KA !... Frison té i kour si lo kor tout bann zabitan la rézion Sin-Pièr.

Alor, tout la nuit, Gran mèr Kala té i rèr si lo pon, dovan in bouzi alimé. El té i konvèrs sanm son pti-fis :

Ou lé kontan, mon zanfàn ?

– Wi, Gran mèr Kala.

Lo soir, kank okin voyazèr té i pas dovan son kaz,

Gran mèr Kala lété malèrèz. Son kèr té i sègn. El té i aport in pé manzé pou Tikala, si in fèy fig. Tikala té i vien manzé mé èl té i san li té tris parce té i mank ali domoun pou zoué ansanm. Alor, lo vié fanm té tris osi, èl té mèt a souplé-gné... Tououout !... Tououout !...

E la osi, tout lo vilaz Granboi té i révèy an sirso dan la nuit é la tranblad té i guingn toulmoun.

Lo bri té i kour ke Granmèr Kala té i kontant pi atand in moun pas dovan son port : tou lé soir, a partir, té nésèsèr done Tikala in nouvo lam kom konpani. Alor èl té i transform aèl an in gro zoizo noir ke té i pas-pas partou. El té i plane si lo bann kaz é domoun té i antand lo bri son zèl... Flap ! Flap ! Flap ! ... El té i ogard dan sak boukan : lèrk lavé in moun malad, ke té i sar mor, toudinkou lo rir Gran mèr Kal té i désir lé zèr... KA ! KA ! KA ! KA ! KA !...E lèrk lavé poin in lam pou èl ramène sanm èl, toulmoun té i antand Gran mèr Kal pléré... Tououout ! Tououout !

Lo rir Gran mèr Kal – domoun té i di pi Kala - té ankor pli for kank èl té i guingn souk in zanfan ke lavé oubli rant son kaz avan si zèr d soir, ou sansa ke té apré grinp si in piédboi an plin midi, ou sansa ankor ke té apré rod zanbrozad dann fon la ravine...

In zour, zis o moman lanzélis té i sone, Gran mèr Kal lé mor.

Domoun la antandi in gran kri d soufrans épisa toud-suit apré, zot la vi lam Gran mèr Kal travèrs lo toi son boukan é disparèt dan in gran niaz la fimé noir. Mé sak lété la, la i lo tan romarké ke lam Gran mèr Kal lavé poin la tèt.

Dopi sa, Gran mèr Kal lé touzour kék par... dan nout mazinasion. E tanzaot na ankor domoun i antand aèl pléré... Tououout ! tououout !, sansa rir... KA ! KA ! KA ! KA ! KA!...

LEGENDES CREOLES TRADUCTION FRANÇAISE
par J.F.Samlong

La folie de grand-mère Kalle

- Grand-mère Kalle, quelle heure c'est ?
- Minuit !

Tous les enfants de l'île ont joué à " grand-mère kalle, quelle heure c'est ? ", mais grand-mère Kalle, qui est-elle au juste ? Pourquoi quand on répondait " minuit ! ", on se sauvait sans demander son reste ?

A Mahavel, dans les hauts de Saint-Pierre, j'ai retrouvé les traces de grand-mère Kalle. Elle ne ressemble pas à la première. Elle ne lui est pas étrangère non plus, sans doute s'agit-il – par la place importante qu'elle occupe dans notre imaginaire – d'une seule et même femme se présentant à nous sous des visages différents.

Kalla, esclave dont les parents avaient été arrachés du continent africain, était hâleuse de pioche sur la propriété de Mahavel. Un jour, le fils aîné du maître tomba malade. Une maladie inexplicable : forte fièvre, toux, douleur insupportable. En vain les médecins défilèrent-ils devant le berceau de l'enfant qui se trouvait entre la vie et la mort. Alors le maître, qui avait entendu parler des dons de Kalla, la fit venir.

- Notre dernier espoir, c'est vous ! lui dit-il. S'il vous plaît, sauvez-le !

Maître et maîtresse étaient même prêts à s'agenouiller devant leur esclave qui, depuis longtemps, attendait que s'offrît à elle une si belle occasion. C'est vrai, elle avait un don. Plus d'une fois, elle avait guéri les esclaves du camp : des prières, des passes de la main, et la douleur disparaissait, la rage de dent se calmait, la plaie se cicatrisait... mais c'était bien la première fois que le maître lui lançait un

appel au secours.

Enfin, elle tenait sa revanche sur la vie. Se venger aussi, peut-être ! Car, hier encore, le maître voulait la vendre. Pourquoi ? Parce qu'elle avait été mêlée à une tentative de fuite d'esclaves. Son mari – ils n'étaient pas mariés, mais on savait qu'ils s'aimaient – avait mûri un projet de marronnage dans les bois. Il s'appelait Zélindor. Fort comme un boeuf, il était considéré comme un chef et, en compagnie de quelques esclaves, ils avaient réussi à briser leurs chaînes. Seulement, au dernier moment, Kalla avait refusé d'en faire autant pour les suivre.

Lorsque le maître apprit que des esclaves s'étaient enfuis, il entra dans une rage folle. Comme il ne put les rattraper, il décida de punir Kalla qui, selon lui, aurait dû dénoncer son homme. Elle ne l'avait pas fait, alors le fouet lui arracha des larmes de sang.

Finalement, le maître avait renoncé à la vendre. Sans doute craignait-il quelque peu le pouvoir de Kalla qui, aujourd'hui, avait une occasion de laver l'humiliation subie il y a trois ans déjà. Elle demanda à voir l'enfant malade. Elle le prit dans ses bras et le serra sur sa poitrine. Et si elle serrait un peu plus, jusqu'à l'étouffer... Ah ! quel plaisir de voir le maître et la maîtresse verser eux aussi des larmes de sang ! Kalla regarda l'enfant dont la destinée reposait entre ses mains. Soudain elle sentit le sang envahir sa tête. Elle aussi, un jour, aurait un enfant. Elle aussi, un jour, donnerait la vie. Alors elle ferma les yeux sur une prière. L'enfant cria comme s'il avait su qu'il venait d'échapper à une mort certaine. Kalla le berça. Puis elle passa la main sur son ventre. Il s'endormit. A son réveil, il était guéri. Non seulement le maître demanda à Kalla de lui pardonner les coups de fouet, mais il lui offrit la liberté.

Kalla le remercia, prit ses affaires et s'en alla de Mahavel.

On n'entendit plus parler d'elle pendant quelque temps. Puis on la retrouva à Grand-Bois, du côté de la Ravine

des Cafres, dans une petite case en paille de vétiver, loin de tout voisinage. Sur le pas de sa porte, elle dominait la mer dont les vagues venaient s'écraser contre la falaise avant de s'engouffrer avec la fureur du boeuf dans la ravine. Elle partageait la paillotte avec son petit-fils. Eh ! oui, Kalla était grand-mère...

Après son départ de Mahavel, elle avait mis au monde une fille, Zélinda, en souvenir de son mari Zélindor qu'elle n'avait jamais pu oublier. Zélinda devint une jolie fille, très séduisante. Mais elle était si désobéissante qu'elle donnait du fil à retordre à sa mère. Un jour, peu de temps avant ses quinze ans, deux hommes ivres – deux condamnés en fuite, se saisirent d'elle dans le sentier du bord de mer et la violèrent. Kalla maudit les deux scélérats mais ne put les retrouver. Le pire, c'est que Zélinda tomba enceinte. Elle eut un fils : Tikala.

Zélinda ne s'en remit jamais. Un matin, sa mère la découvrit raide sur son lit : elle avait bu du poison.

Dès ce jour, Kalla devint méconnaissable : désabusée, elle en voulait à la terre entière, et même au Bondieu. Pourquoi lui avait-Il donné le pouvoir de guérir les étrangers, non ses proches ? Pourquoi était-elle incapable de ressusciter son enfant ? Pourquoi lui avait-Il donné une jolie fille, si c'était pour la faire souffrir ensuite ? Bon Dieu, ça ? Mieux vaut traiter avec le diable, pensa-t-elle, révoltée. Et elle se mit à prier Satan, qu'elle invoquait chaque soir lors d'une cérémonie.

Le plus étonnant, c'est qu'elle ressemblait de plus en plus à celui qu'elle invoquait : les cheveux en épines de prune malgache sur la tête, les yeux couleur de sang qui lui saient dans la nuit, les ongles effilés et noirs, les dents vieilles et longues. Et maintenant elle marchait le dos courbé vers la terre. A son approche, les enfants s'enfuyaient à toutes jambes. Puis commencèrent les ragots. On l'avait vue creuser une tombe du cimetière et ramasser les ossements, ou encore faire des sortilèges à la croisée des che-

mins ; quelqu'un assura qu'elle pouvait se rendre invisible et se trouver en plusieurs lieux à la fois... Mais un bruit effrayait davantage les petits : Kalla avait besoin du sang des enfants pour ses actes de sorcellerie. Ainsi, dès six heures du soir, les parents interdisaient les filles et les garçons de mettre leur nez dehors.

En fin de compte, c'est Tikala qui paya les conséquences de tant d'errements. Passant du diable au Bondieu, du Bondieu au diable, il perdit la tête. Il lui arrivait de rester assis sur un rocher, toute une journée, à regarder la mer. Tout au fond de lui, il entendait des chuchotements : Tikala, viens, Tikala ! C'est ta mère qui t'appelle. Regarde comme elle est jolie la mer ! Regarde comme ils sont heureux les poissons ! Viens, Tikala, viens... " La vague s'écrasant contre le cap disait " Viens ! ", elle aussi. Dans ces moments-là, Tikala devenait insensible aux morsures du soleil, du rocher, de la faim, de la soif n'entendant même plus la voix de sa grand-mère.

Au début, les enfants du voisinage avaient peur de lui aussi, mais peu à peu, ils virent qu'il n'était pas dangereux. Ils se crurent très braves. Certains, sans doute pour se venger des frayeurs que leur causait la grand-mère, lui jetaient pierres, herbes et boules de terre. A l'arrivée de Kalla, les petits chenapans se fanaient dans la nature, et Tikala s'enfonçait de nouveau dans son rêve.

Un soir, le sommeil tardant à venir, Tikala vit une femme entrer dans la case. C'était sa mère. Sans mot dire, elle s'approcha et lui fit signe de la suivre. Ils allèrent jusqu'au pont de la Ravine des Cafres.

- Tikala, dit-elle, je suis trop seule. La mer nous attend. Ne perdons pas de temps. Saute avec moi !

- J'ai peur. Tiens-moi fort la main...

Et Tikala se jeta dans le gouffre.

Personne n'avait connu si grande douleur que celle de grand-mère Kalle. Tikala était tout pour elle, plus que sa vie.

Elle aussi devint folle.

Tous les soirs, à six heures, assise à quatre pattes sur le pont de la Ravine des Cafres, elle causait avec son petit-fils.

Un jour, elle eut l'idée que Tikala, au fond du précipice, avait certainement besoin d'un peu de compagnie. Postée en sentinelle sur le bord du chemin, elle attendit les voyageurs. Elle invita l'un l'autre à boire une tasse de café ou un petit verre d'arak chez elle, afin de défatiguer les jambes. Mais elle mettait une poudre dans la boisson. Dès que la personne commençait à s'endormir, elle l'emmenait sur le pont de la ravine et la poussait dans le vide. Combien de voyageurs ne purent ainsi retourner dans leur famille ? Chaque fois que grand-mère Kalle parvenait à exécuter son plan, elle éclatait de rire. Un rire qui courait jusqu'à Grand-Bois et pénétrait à l'intérieur des cases.

– Ka ! Ka ! Ka ! Ka ! Ka !... Ka ! Ka ! Ka !...

On se réveillait en sursaut, sur le corps des frissons.

Alors toute la nuit, assise sur le pont devant une bougie allumée, grand-mère Kalle conversait avec son petit-fils.

– T'es content, mon enfant ?

– Oui, grand-mère.

Mais grand-mère Kalle était malheureuse le soir où aucun voyageur ne passait. Et son cœur saignait. Alors elle apportait à manger à Tikala dans une feuille de bananier. Tikala mangeait, tout triste parce qu'il n'avait plus de camarades de jeu. Tristesse partagée par la grand-mère qui gémissait

– Tououout !... Tououout !...

La plainte réveillait brutalement le village de Grand-Bois qui tremblait de peur, car on chuchotait que Kalla, afin d'offrir chaque soir une nouvelle âme à Tikala, ne se contentait plus d'attendre le passage du voyageur. Sous la forme d'un énorme oiseau noir, elle volait d'un côté et de l'autre, planait au-dessus des cases dans un battement

d'ailes sinistre, flap ! flap ! flap ! Elle avait l'oeil aux aguets. Dès qu'elle découvrait une personne malade ou moribonde, le rire éclatait : Ka ! Ka ! Ka ! Ka ! Ka !... Mais lorsqu'elle n'avait aucune âme à rapporter à son petit-fils, elle pleurait ainsi : Tououout !...

Le rire de grand-mère Kalle – on ne disait plus Kalla depuis longtemps – redoublait quand elle avait réussi à s'emparer de l'âme de l'enfant qui avait oublié de rentrer chez lui avant six heures, qui grimpait sur un arbre à midi pile, ou qui cueillait des jamroses dans le fond de la ravine.

Un jour, exactement à l'heure de l'angélus, grand-mère Kalle mourut. On entendit un cri de souffrance, puis on vit son âme traverser le toit de la paillotte et disparaître dans un nuage de fumée noire. Une âme sans tête, qui hante toujours notre imaginaire.

De temps en temps, certains l'entendent encore rire ou pleurer.

DOC 12 / EXTRAITS DE PRODUCTIONS ÉCRITES DE TINTIN EXERCICE 1 NIVEAU 1ERE
TERMINALE ET BTS

A.C
Hautecouture, français

Il s'appelle Coco : un nom typiquement italien ... Et il est si affectueux... N'est-ce pas que tu l'aimes déjà, ce bon capitaine Mastock?...

Caressez-le, capitaine, n'ayez pas peur : il ne ferait pas de mal à une mouche.
KILIKILIKILI!

C'est merveilleux!... Il vous a déjà adopté!... Ah! les animaux ont un instinct qui ne les trompe pas : ils s'attachent immédiatement à ceux qui les aiment!
Ah! vous croyez? ...
CRÔ!

AOUWWW!

Mille millions de mille milliards de mille sabords!... Espèce de cannibale!... Bach-bouzouk!... Ravachol!...
Allô-ô-ô, j'écou-ou-te...

De grâce, capitaine Kosack, pas de gros mots!... Ce pauvre chou serait capable de les répéter!... Montrez-moi votre doigt...
CRÔ!

- ① He's name Coco : a name typically Italian ... And he's so sympatic ... You like him already no , this good captain Mastock ?
- ② Touch him, captain, don't scared , him not hurt bug
KILIKILIKILI!
- ③ It's beautiful ! He has already adopt Ah ! the animals have instinc who cheat not : they attach right now to person who likes ! Ah ! you think? CRÔ!
- ④ AOUWWW!
- ⑤ Thousand millions of thousand billions of thousands sabors . You have a cannibale ! Bach-bouzouk ! Ravachol ! Allô-ô-ô listening
- ⑥ Of grace , captain Kosack , not big word ! The poor chou

English Vignette.

Créole

Vignette 1:

La Castafiore: He is Coco; a name typiquement Italian...
 And (he is affect) ... Not right you love, a good captain
 Haddock? ...

Vignette 2:

La Castafiore: Tough him, captain, not you scary: he doesn't
 do a butterfly.

Capitaine Haddock: KiPikiKiKi!

Vignette 3:

La Castafiore: It's fantastic! ... He adopt you! ... Ah! The
 animals has a mistake

Capitaine Haddock: Ah! You crogez? ...

Coco: GRÔ!

Vignette 4:

Capitaine Haddock: AOUWWW!

Vignette 5:

Capitaine Haddock: Beach! Skit! Comquette out mènème!
 Lemoukat!

Coco: Allô-ô-ô, M bis-ke - en ...
 (j'écon-ou-ke)

Langue mère: Créole réunionnais

- He's name is Coco: a typical name from Italia... And he is so affectuous... Isn't it you already like him, this good Captain Mastock?

- Caress him Captain, don't be afraid: he wouldn't hurt a fly.

- KIUKILIKILI!

- It's marvelous!... He already adapted you! ... Ah! animals (has) an instinct (who) didn't lie: they attaches immediately at who like them.

- Ah! you think that?...

- CRÔ!

- AOUWW!

- Thousand millions of thousand milliards of thousand sabonds!... Canibal!... Bachi-bouzouk!... Ravachol!...

- Hello - ô - ô, I listen...

- Oh my god, Captain Kosack, no insults!... This poor cabbage can repeat it!... Show me your finger...

FRANCAIS

His name is Coco: a typical Italian name... And he is not wife. (N'est-ce pas que you loves déjà), this good captain Mastock?...

Caress him, captain, don't scared: he don't hurt a bee.

It's beautiful! He like loves you! Ah! animals have an instinct (who) don't trompe him: they (s'attachent) immediately with people they loves they. Are you sure (target for manman pers armoukade).

Allo! I listen

de grace, captain, don't say big word. He repeat this! Show me your finger.

DOC 13 / EXTRAITS DE PRODUCTIONS ÉCRITES DE TINTIN EXERCICE 2 NIVEAU 1ERE
TERMINALE ET BTS

Women: It's nothing... a small paint no more!... Irmâââ!
The emergency box please.

Irmâ: Here the emergency box, miss... and... this...

Women: Oh! It's right, I forgot!...
My dear friend Tintin, lets me give you this
small gift...

So this is done!... A pretty small doll for help the poor
marins.

Tintin: Jewels's area!

I'm very thankful, miss.
It's very gentle to think about me.

Women: Don't, don't... I have think

Née

Francis

1- It's nothing... just a little pain! *brmâââ!*... The emergency pencilcase, please.

Here it is
2- This is the pencilcase, miss... and... this...

- Oh! That's true, I forget!

My dear friend Tintin, allow me to offer you this little present...

3- This is finished! A beautiful little doll for make happy a monkey/sea traveler.

- The jewels song.

4- I am thankful to you, miss. It's really nice to have think to me.

- Nothing, nothing... I think that can remember you our first meeting in Syldavia... Do you remember?

5- How? Effectely, that's here, I have listened for to you for the first time, the jewels song -, the "Faust" of Gained.
Oh! yes, this jewels song, whole...

6- Oh my god! My jewels.

Other tong: French

1st bubble

Bacs - Don't worry, a small hunt, it's nothing! Inmāāā! the security wallet, please.

FR -

Aïle - 2nd

Gujrati - Here, the wallet, miss and...
- Oh! it's true, I ~~was~~ forgot! My dear friend Aïle, I would like to give you this little gift.

3rd little

- Finally is done! A wonderful 'doll' for confort the marin.
"L'air des bijoux!"

4th

- Thank you so much, miss. It's really nice, to think to me.
- no, no, I had think that you can remember, our first date at Syldave... Do you remember that?

5th

Sure, that it, I had heard you, firste time: "l'air des bijoux" (it's was "Faust" of Gounod).

- Ah! yes, this "air des bijoux", who...

6th

"Sky!... my parrus!"

DOC 14 / EXTRAITS DES PRODUCTIONS ÉCRITES DE LA LETTRE D'EXCUSES NIVEAU SECONDE GÉNÉRALE

B/ APOLOGIES – You started a fight at school. Write a letter of apology to the headmaster.
 You will have to give the situation: what happened, when and where.
 You will give explanations for it.
 You will express your regrets and resolutions for the future.

(A2/B1) (11/10)

Ensemble des copies et inscriptions!
 M. de la...
 3. rue de...
 97438 Ste Genevieve
 1st December 2015

headmaster,
 Dear Director,

I've come to tender my sincere apologies for have made the error to insult a teachers of French in his classroom this Thursday 27th November at 5:30 o'clock. I promise you some apologizing from now. I hope my temper unnecessarily. I wish to make it up to by helping Mrs. Haroun actually his clothes every night through an anti-drug class.

With my sincere respects,
 M. de la...
 (11/10)

Ensemble des copies
 St Marie Réunion
 Mardi 1 décembre 2015

Dear Headmaster,

First of all I want to apologize my attitude. But he causes to me and do it again. I defended myself I never would do it again. It is to pass in the recreation yard. I wish to present my excuses to another pupil and see. This will be the last time and the next time I let an adult without a fight. I promise. Excuse me again.

Muge V

(11/10)

Dear Mr headmaster

I write this letter for I'm apologies for a fight with a girl in my class (Jess) in the corridor one week ago. She started a fight because for she "I look" her boyfriend, and it's not true.

In the future I will not a new fight.

I'm sincerely sorry.
Miranda

DOC 15 / EXTRAITS DES PRODUCTIONS ÉCRITES DES VACANCES NIVEAU SECONDE GÉNÉRALE

A2 Write about what you did during your holidays. (entre 8 à 10 phrases)

During my holiday I have visited my family in Paris. I was go to Disneyland, I have played videogames. I was go to the beach, I have played football. I was go to the cinema. I had time I think I was stayed a week in Saint-Philippe. I have eat in Mc Donald, I was go to see the Euro final in the stade.

A2 Write about what you did during your holidays. (entre 8 à 10 phrases)

During my holidays I spent all of my time to read. I read three or five big books. It was so interesting. I went to the cinema and I saw much of films. I didn't work during my holidays. Sometimes I practiced exercise. I did sport. After my body was painful. Sport is so tiring. I went to the hairdresser and I did shopping with my mother. And of course I saw TV when I wasn't anything to do.

A2 Write about what you did during your holidays. (entre 8 à 10 phrases)

During my holidays, I went to the cinema, I did shopping for the school, I watching the TV. Really, I did no think because my dad works everyday of the week and the week-end he is thired. I went to the dentist. I make a cookies and chocolate cake. I want fiesta. I want to visit my friends and my family. I order my bedroom because it is very desordone.

An

DOC 16 / EXTRAIT DES PRODUCTIONS ÉCRITES DE PREMIÈRE TECHNOLOGIQUE ET GÉNÉRALE

Write a dialogue between you and your friend. It's your first day back to school after the holidays.

- Ask and talk about holidays
- Ask and talk about time table and new teachers
- Ask and tell about impressions and feelings about new school year. (200 words)

(Respectez la consigne, la ponctuation, faites une introduction et inventez des noms aux personnages)

I go to talk with my best friend Florine.

"Hello! How are you?" said me

"I'm fine thank you! How do you find your new school year?" Florine asked

"It's my first day, for the moment it's very good but my time table isn't cool. And you?"

"Me too it's my first day but ~~me~~ my time table is bad. Eventually, my new teachers is funny, she's talk ^{the} CAVERI."

"My teachers is funny and sympatic. What did you do in your holidays?" I asked to Florine

"In my holidays... hum... I going to the beach with my boyfriend. I stay my never stay at home. I went everyday in every place. My holidays is cool" describe she

"Good! Me, I'm went to Jamaica. It's beautiful! I went with my mother, my brothers and my boyfriend. There are many place and a many place. I love Jamaica!"

"It's super funny! Me, I stay in Reunion. I did to going at home, my mother wait me."

"OK! I going at home too. Bye!"

"Bye!"

Write a dialogue between you and your friend. It's your first day back to school after the holidays.

- Ask and talk about holidays
- Ask and talk about time table and new teachers
- Ask and tell about impressions and feelings about new school year. (200 words)

(Respectez la consigne, la ponctuation, faites une introduction et inventez des noms aux personnages)

Today is my first day back to school after my holidays. Alice is my best friend and after school we see us. She stay next door to me.

Alice: Hi William! How are you today?

Me: Hi! I'm fine and you? How are you?

Alice: I'm ok thanks. What did you do in your holidays? Be ~~can~~ I didn't see you.

Me: I went to China during two weeks.

And you? Did you go somewhere?

Alice: No, No. I stayed here in my house.

I went with my friends to cinema.

I visited my grand-parents etc.

Me: OK! Hum what happened today to school?

Do you like your class?

Alice: We have the discuss of the director and he wish us to have a good compartment on school. Yes I like my class. And you?

Me: My time table is fine! I haven't get school on Saturday! This new school year I think that we will have still more work to do at us house. My teachers are very well.

My teacher of physics is Mister Averel and I feel that he is a good teacher. You know that I like physics!

Alice: OK! OK! I must go out we will see us tomorrow ok? Bye!

Me: Bye!

Write a dialogue between you and your friend. It's your first day back to school after the holidays.

- Ask and talk about holidays
- Ask and talk about time table and new teachers
- Ask and tell about impressions and feelings about new school year. (200 words)

(Respectez la consigne, la ponctuation, faites une introduction et inventez des noms aux personnages)

My and my friend we we are see in the magazines.

"Hello Elodie" said Annaëlle

"Hi Annaëlle" told me

"How are you?" told Annaëlle

"I'm fine thank you and you" said me

"I'm fine" told Annaëlle

"What about to the holiday" asked me

"Good Good" told Annaëlle

"And you" told Annaëlle

"I am "partir" in Germany we have visited the museum forsche and we are "partir" in Italien see the tour de pise" said me

"And you" said me

"My, I have about very very good holidays, my and my familie are "partir" in Australia for visited" told Annaëlle

"My familie's love Italien, because they are eat very very good pizza" said me

"Cook" said Annaëlle

"My familie's love in French also, we are go also" said Annaëlle

"Elodie bye" told Annaëlle

"bye Annaëlle" told me

DOC 17 / EXTRAITS DE COMPTES RENDUS DE COMPRÉHENSION ORALE ANGLAISE EN FRANCAIS

NIVEAU PREMIÈRE :

Cette vidéo est issue d'une chaîne où sont diffusées les informati-
 ons, un journal télévisé, de titre est Extreme weather. Un journa-
 liste nous présente différents pays où ont eu lieu des incendies
 naturels tels que le Canada, les Etats-Unis et ainsi en vient à une
 problématique. Comment nous, - gouvernements, devrions-nous nous
 adapter? Il cite 3 exemples d'incendies naturels: la Sibérie, des
 Etats-Unis, les Pays-Bas. Durant un de ces incendies, 50 per-
 sonnes sont décédées et un millier reste encore introuvable. Cet
 incendie a duré au moins 24 heures. Le journaliste fait une
 remarque. Le climat change, donc cela devient plus fréquent.
 Certains pays vont faire face à une autre vague de chaleur.
 On assiste au témoignage d'une jeune femme ayant vécu un
 de ces incendies; il y avait encore de l'eau de poutour, elle et sa
 famille ont essayé d'y échapper en allant le plus haut possible
 dans leur maison, d'attraper / prendre des matériaux qui leurs
 seraient utiles. Des gens lui auraient dit que cela peut se
 produire tous les 5, 10 ans, mais elle ne sait pas, n'est
 pas sûre. La Russie a déployé des avions afin d'arrêter
 un incendie. Enfin, le journaliste nous dit plusieurs faits, 8
 mille hectares brûlés, un incendie à New York a duré plus
 de 9 jours. Les incendies "retroient" de Canada et les Etats-
 Unis.

Non ⊖
dit
non ⊕

???

Le document est une rediffusion d'info dans le monde, le titre est "Extreme Weather" de source "si fauvio". la video parle des saisons du changement climatique. le presentateur tele évoque trois lieux où il s'est passé des choses en quatre ou cinq semaines.

Premier lieu en Allemagne, il y a eu des inondations qui a causés 15 décès et 1000 disparitions, la télé interroge une jeune femme, elle dit qu'elle ne sait pas si ça s'arrêtera ou même si ça peut durer encore 10 ans. Second lieu en Russie il y a eu des feux, où les températures étaient super élevées.

Troisième lieu au Canada, il y a aussi des feux qui peut même atteindre la ville de New York. Les feux sont fréquents et peuvent même durer jusqu'à 5 semaines. On voit que ça se corse sur l'Europe, les États Unis et le Canada.

Dédiction: C'est un extrait d'une chaîne de télévision, nommé Al Jazeera, le présentateur nous parle du changement climatique dans le monde en nous donnant 3 exemples:

- Les feux déclenchés au Canada et aux USA, qui ont duré plus de 9 jours. Des inondations en Allemagne, Belgique, Nouvelle-Zélande, avec la mort de plus de 1000 habitants et les conséquences économiques et sociales qui se montrent...
- Il y a également les feux de forêts en Russie, où pour lutter des avions militaires sont mobilisés.

Face à tout ça les scientifiques pleignent la cause du changement climatique, les gouvernements cherchent des solutions pour lutter contre ces problèmes climatiques.

mais d'après le reportage d'une jeune fille ils ont pu que attraper les affaires à proximité d'eux voyant l'eau monter très rapidement. De nombreux cas de disparition sont à déplorer c'est d'ailleurs en Russie l'un des endroits les plus froids ont un haussement des températures et un grand incendie brûle la forêt russe. Au Canada et aux États Unis l'incendie dure depuis 9 jours. Les gens se demandent comment s'adapter au climat extrême.

NIVEAU TERMINALE :

En Europe, les feux de forêts sont devenus très fréquents et plus extrême à cause du réchauffement climatique. On nous donne ici trois exemples : celle de New York, du Canada et des États-Unis ; en une semaine il y a eu des feu de forêts, des montées des eaux dans ces trois secteurs.

À New York, par exemple, les forêts ont brûlé sur une durée de 9 jours ; plus de 100 hectares ont été brûlés et ont disparu sous les flammes en 24h.

Une jeune citoyenne nous dit que après la montée des eaux, ils essayent de sauver et de prendre le plus de matériel qu'ils peuvent voir et que ces catastrophes pourraient apparaître tout les 5 à 10 ans.

Le gouvernement essaie de s'adapter et adopter la nouvelle réalité du réchauffement climatique.

l'armée essaie d'envoyer les feux dans les endroits les plus froids.

Environ 45 personnes sont morte et environ 100 habitants ont quitté la ville pendant ces catastrophes.

Les feux et montées de eaux ont aussi touché la Allemagne et la Belgique.

Les scientifiques avancent le fait que le réchauffement climatique provoquera des catastrophes naturelles fréquemment dû à la météo. La question est comment le gouvernement, ainsi que nous, allons réagir ?

Il y a déjà 3 exemples de catastrophes : En Europe, de nombreuses inondations dû à la pluie sont dévastatrices, en Belgique mais surtout en Allemagne. 50 personnes sont déjà mortes tandis qu'environ 1000 sont pour l'instant portés disparues. Une femme interviewé nous parle de l'horreur qu'elle a vécu. L'eau montait et elle et les personnes présentes essayaient de mettre les meubles et les objets de valeurs au niveau le plus haut de la maison. Certaines personnes disent qu'il faut s'habituer à cette situation et que cela pourrait arriver tous les 5 ou 10 ans.

En Russie, l'armée russe plante des grânes aux endroits la plus froids. Des forêts brûlent également en Russie, plusieurs milliers d'hectares ont déjà brûlé.

Aux États-Unis et au Canada, les feux de forêts sont plus intenses à cause des températures beaucoup plus chaudes. Un grand feu plus grand que la ville de New York, sont depuis 48 jours au Canada.

Aux États Unis et au Canada les feu de forêt
 † sont assez fréquents pour cause de changements de
 † température, le feu de forêt a duré neuf jours
 et il a fallu cinq semaines à la forêt pour s'en
 remettre. Le feu se situe le long des côtes de
 New York. En Belgique et en Allemagne les incendies
 ont fait surface il y a eu entre cinquante à cent
 mort et environ mille disparus, l'eau envahit les
 maisons et l'eau est rentrée à l'intérieur des voitures
 se trouvant sur la route. D'après une jeune femme cela
 n'était pas arrivé depuis cinq à dix ans, elle semble
 † peu sûre et ajoute que ce n'est pas si important juste
 † que les personnes attentives ne s'y attendait pas qu'en plu-
 fruit l'eau monterait si haut. En Sicile il a fallu
 vingt-trois heures pour dégager toute cette eau. La
 température a bien changé ce qui a provoqué une
 météo extrême.

Compte rendu

- Les scientifiques ont prévu que le réchauffement climatique allait changer nos habitudes:
- ← Des inondations destructeurs en Europe, des
 - + Feux de forêt en Arctique et des vagues
 - ← de chaleur aux États-Unis et au Canada.
 - + Maintenant, il faut faire face à cette nouvelle réalité.
 - ± A cause des inondations 150 mille personnes sont mortes et les secouristes peine à
 - + retrouver les milliers de personnes disparus
 - d'où ? Une habitante témoigne Lorsque l'eau est
 - + arrivée, elle et sa famille ont dû mettre les affaires qu'il pouvait en hauteur, prendre le plus important et s'en aller.
 - + Elle a ajouté avoir entendu que cela se passait tous les 5, 10 ans.
 - ± Les précipitations ont doublé plus qu'en
 - ← Juillet en moins de 24h.
 - ± De son côté, la Russie envoie des avions afin de gérer le feu qui se trouve
 - ← dans l'endroit le plus froid du monde.

Tableaux des indicateurs de la classe T01

Indicateur	Ensemble	%	Filles	%	Garçons	%
Base de Calcul						
Effectif du vivier	35		18		17	
Nombre d'inscrits	35		18		17	
Nombre d'élèves ayant déjà formulé un vœu	34		17		17	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins un vœu	33		16		17	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins 1 vœu pour des formations sélectives	22		9		13	
Nombre d'élèves avec un avis favorable sts	0		0		0	
Nombre d'élèves avec un vœu validé	33		16		17	
Nombre d'élèves ne souhaitant pas formuler de vœux	1		1		0	
Suivi de la procédure						
Taux d'élèves non-inscrits	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves dont au moins un dossier de vœu est incomplet	8	23,50%	5	29,40%	3	17,60%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	1	2,90%	1	5,90%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	1	2,90%	1	5,60%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé qu'un seul vœu	1	2,90%	0	0%	1	5,90%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux pour des formations sélectives	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux en apprentissage	1	2,90%	1	5,90%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BTS	2	8,80%	1	5,90%	2	11,80%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BUT	2	5,90%	0	0%	2	11,80%
Suivi des vœux						
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu de LI ou PASS	33	100%	16	100%	17	100%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BTS	9	27,30%	3	18,80%	6	35,30%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BUT	8	24,20%	1	6,20%	7	41,20%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu CPGE	11	33,30%	5	31,20%	6	35,30%
Suivi des Admissions						
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui doivent y répondre	1	3%	1	6,20%	0	0%
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui ont une réponse à apporter dans les 24h	1	3%	1	6,20%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant que des vœux en attente	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves refusés sur tous leurs vœux en filières sélectives, éligibles à la CAACS	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission en BTS	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves ayant accepté une proposition	27	81,80%	14	87,50%	13	76,50%
Taux d'élèves ayant démissionné de la procédure	4	12,10%	2	12,50%	2	11,80%

Tableaux des indicateurs de la classe T02

Indicateur	Ensemble	%	Filles	%	Garçons	%
Base de Calcul						
Effectif du vivier	33		17		16	
Nombre d'inscrits	33		17		16	
Nombre d'élèves ayant déjà formulé un vœu	33		17		16	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins un vœu	32		17		15	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins 1 vœu pour des formations sélectives	25		11		14	
Nombre d'élèves avec un avis favorable sts	0		0		0	
Nombre d'élèves avec un vœu valide	32		17		15	
Nombre d'élèves ne souhaitant pas formuler de vœux	0		0		0	
Suivi de la procédure						
Taux d'élèves non-inscrits	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves dont au moins un dossier de vœu est incomplet	8	24,20%	4	23,50%	4	25%
Taux d'élèves n'ayant confirmé aucun vœu	1	3%	0	0%	1	6,20%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé qu'un seul vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant confirmé que des vœux pour des formations sélectives	2	6,20%	0	0%	2	13,30%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux en apprentissage	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BTS	3	9,10%	1	5,90%	2	12,50%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BUT	3	9,10%	1	5,90%	2	12,50%
Suivi des vœux						
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu de L1 ou PASS	30	93,80%	17	100%	13	86,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BTS	15	46,90%	5	29,40%	10	66,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BUT	8	25%	1	5,90%	7	46,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu CPGE	7	21,90%	2	11,80%	5	33,30%
Suivi des Admission						
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui doivent y répondre	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui ont une réponse à apporter dans les 24h	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant que des vœux en attente	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves refusés sur tous leurs vœux en filières sélectives, éligibles à la CAAES	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STTS sans proposition d'admission	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STTS sans proposition d'admission en BTS	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves ayant accepté une proposition	27	84,40%	14	82,40%	13	86,70%
Taux d'élèves ayant démissionné de la procédure	2	6,20%	1	5,90%	1	6,70%

Tableaux des indicateurs de la classe T03

Indicateur	Ensemble	%	Filles	%	Garçons	%
Base de Calcul						
Effectif du vivier	31		19		12	
Nombre d'inscrits	31		19		12	
Nombre d'élèves ayant déjà formulé un vœu	31		19		12	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins un vœu	31		19		12	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins 1 vœu pour des formations sélectives	17		6		11	
Nombre d'élèves avec un avis favorable sts	0		0		0	
Nombre d'élèves avec un vœu validé	31		19		12	
Nombre d'élèves ne souhaitant pas formuler de vœux	0		0		0	
Suivi de la procédure						
Taux d'élèves non-inscrits	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves dont au moins un dossier de vœu est incomplet	8	25,80%	5	26,30%	3	25%
Taux d'élèves n'ayant confirmé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé qu'un seul vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux pour des formations sélectives	1	3,20%	0	0%	1	8,30%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux en apprentissage	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BTS	1	3,20%	1	5,30%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BUT	0	0%	0	0%	0	0%
Suivi des vœux						
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu de L1 ou PASS	30	96,80%	19	100%	11	91,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BTS	7	22,60%	2	10,50%	5	41,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BUT	5	16,10%	1	5,30%	4	33,30%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu CPGE	5	16,10%	1	5,30%	4	33,30%
Suivi des Admission						
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui doivent y répondre	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui ont une réponse à apporter dans les 24h	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant que des vœux en attente	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves refusés sur tous leurs vœux en filières sélectives, éligibles à la CAAES	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission en BTS	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves ayant accepté une proposition	28	90,30%	17	89,50%	11	91,70%
Taux d'élèves ayant démissionné de la procédure	1	3,20%	1	5,30%	0	0%

Tableaux des indicateurs de la classe T04

Indicateur	Ensemble	%	Filles	%	Garçons	%
Base de Calcul						
Effectif du vivier	34		21		13	
Nombre d'inscrits	33		21		12	
Nombre d'élèves ayant déjà formulé un vœu	33		21		12	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins un vœu	33		21		12	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins 1 vœu pour des formations sélectives	22		13		9	
Nombre d'élèves avec un avis favorable sts	0		0		0	
Nombre d'élèves avec un vœu validé	33		21		12	
Nombre d'élèves ne souhaitant pas formuler de vœux	1		0		1	
Suivi de la procédure						
Taux d'élèves non-inscrits	<u>1</u>	2,90%	0	0%	1	7,70%
Taux d'élèves dont au moins un dossier de vœu est incomplet	<u>9</u>	27,30%	4	19%	5	41,70%
Taux d'élèves n'ayant confirmé aucun vœu	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé qu'un seul vœu	<u>1</u>	3%	1	4,80%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant confirmé que des vœux pour des formations sélectives	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux en apprentissage	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BTS	<u>9</u>	27,30%	6	28,60%	3	25%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BUT	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Suivi des vœux						
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu de L1 ou PASS	<u>33</u>	100%	21	100%	12	100%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BTS	<u>11</u>	33,30%	6	28,60%	5	41,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BUT	<u>1</u>	3%	0	0%	1	8,30%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu CPGE	<u>10</u>	30,30%	8	38,10%	2	16,70%
Suivi des Admission						
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui doivent y répondre	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui ont une réponse à apporter dans les 24h	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant que des vœux en attente	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves refusés sur tous leurs vœux en filières sélectives, éligibles à la CAAES	<u>0</u>	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission	<u>0</u>	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission en BTS	<u>0</u>	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves ayant accepté une proposition	<u>30</u>	90,90%	20	95,20%	10	83,30%
Taux d'élèves ayant démissionné de la procédure	<u>2</u>	6,10%	1	4,80%	1	8,30%

Tableaux des indicateurs de la classe T05

Indicateur	Ensemble	%	Filles	%	Garçons	%
Base de Calcul						
Effectif du vivier	31		20		11	
Nombre d'inscrits	28		19		9	
Nombre d'élèves ayant déjà formulé un vœu	28		19		9	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins un vœu	28		19		9	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins 1 vœu pour des formations sélectives	22		15		7	
Nombre d'élèves avec un avis favorable sts	0		0		0	
Nombre d'élèves avec un vœu validé	28		19		9	
Nombre d'élèves ne souhaitant pas formuler de vœux	3		1		2	
Suivi de la procédure						
Taux d'élèves non-inscrits	3	9,70%	1	5%	2	18,20%
Taux d'élèves dont au moins un dossier de vœu est incomplet	8	28,60%	6	31,60%	2	22,20%
Taux d'élèves n'ayant confirmé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé qu'un seul vœu	2	7,10%	0	0%	2	22,20%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux pour des formations sélectives	1	3,60%	0	0%	1	11,10%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux en apprentissage	1	3,60%	0	0%	1	11,10%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BTS	3	10,70%	2	10,50%	1	11,10%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BUT	2	7,10%	2	10,50%	0	0%
Suivi des vœux						
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu de L1 ou PASS	27	96,40%	19	100%	8	88,90%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BTS	12	42,90%	8	42,10%	4	44,40%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BUT	4	14,30%	2	10,50%	2	22,20%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu CPGE	7	25%	4	21,10%	3	33,30%
Suivi des Admission						
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui doivent y répondre	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui ont une réponse à apporter dans les 24h	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant que des vœux en attente	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves refusés sur tous leurs vœux en filières sélectives, éligibles à la CAAES	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STTS sans proposition d'admission	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STTS sans proposition d'admission en BTS	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves ayant accepté une proposition	25	89,30%	17	89,50%	8	88,90%
Taux d'élèves ayant démissionné de la procédure	2	7,10%	2	10,50%	0	0%

Tableaux des indicateurs de la classe T06

Indicateur	Ensemble	%	Filles	%	Garçons	%
Base de Calcul						
Effectif du vivier	31		16		15	
Nombre d'inscrits	31		16		15	
Nombre d'élèves ayant déjà formulé un vœu	31		16		15	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins un vœu	31		16		15	
Nombre d'élèves ayant confirmé au moins 1 vœu pour des formations sélectives	26		14		12	
Nombre d'élèves avec un avis favorable sts	0		0		0	
Nombre d'élèves avec un vœu validé	31		16		15	
Nombre d'élèves ne souhaitant pas formuler de vœux	0		0		0	
Suivi de la procédure						
Taux d'élèves non-inscrits	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves dont au moins un dossier de vœu est incomplet	8	25,80%	4	25%	4	26,70%
Taux d'élèves n'ayant confirmé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé aucun vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé qu'un seul vœu	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux pour des formations sélectives	3	9,70%	2	12,50%	1	6,70%
Taux d'élèves n'ayant formulé que des vœux en apprentissage	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BTS	6	19,40%	3	18,80%	3	20%
Taux d'élèves n'ayant fait qu'un seul vœu de BUT	7	22,60%	1	6,20%	6	40%
Suivi des vœux						
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu de L1 ou PASS	28	90,30%	14	87,50%	14	93,30%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BTS	19	61,30%	10	62,50%	9	60%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu BUT	11	35,50%	4	25%	7	46,70%
Taux d'élèves ayant confirmé au moins un vœu CPGE	7	22,60%	4	25%	3	20%
Suivi des Admission						
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui doivent y répondre	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves ayant reçu des propositions d'admission et qui ont une réponse à apporter dans les 24h	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves n'ayant que des vœux en attente	1	3,20%	1	6,20%	0	0%
Taux d'élèves refusés sur tous leurs vœux en filières sélectives, éligibles à la CAAES	0	0%	0	0%	0	0%
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves avec un avis favorable EXP-STIS sans proposition d'admission en BTS	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur	0	Aucune Valeur
Taux d'élèves ayant accepté une proposition	25	80,60%	11	68,80%	14	93,30%
Taux d'élèves ayant démissionné de la procédure	3	9,70%	2	12,50%	1	6,70%

TABLE DES SCHÉMAS – ILLUSTRATIONS- TABLEAUX ET GRAPHIQUES

<i>Carte 1 des langues de 2018 au collège (source académique, 2022)</i>	228
<i>Carte 2 des langues de 2018 au Lycée (source académique, 2022)</i>	230
<i>Graphique 1 circulaire des coefficients du bac général</i>	150
<i>Graphique 2 circulaire du profil langagier de sixième</i>	329
<i>Graphique 3 circulaire du profil langagier de cinquième</i>	330
<i>Graphique 4 circulaire du profil langagier des premières technologiques</i>	349
<i>Graphique 5 circulaire du profil langagier des terminales générales</i>	350
<i>Graphique 6 circulaire du profil langagier des BTS</i>	350
<i>Graphique 7 circulaire du profil langagier des étudiants de 3^{ème} année de Licence</i>	351
<i>Graphique 8 d'analyse des productions écrites en anglais, traduction partie 1, Tintin</i>	456
<i>Graphique 9 d'analyse des productions écrites en anglais traduction partie 2 Tintin</i>	480
<i>Graphique 10 du profil langagier des apprenants du lycée général</i>	516
<i>Grille 1 des descripteurs du CECRL pour l'évaluation de la compréhension orale et écrite</i>	165
<i>Grille 2 des descripteurs du CECRL pour l'évaluation de l'expression orale</i>	188
<i>Grille 3 de descripteurs du CECRL pour l'évaluation de l'expression écrite</i>	191
<i>Grille 4 d'évaluation PLURÉVAL en classe ordinaire</i>	212
<i>Schéma 1 extrait de Journal Of social issues, (Fishman, 1967 :30)</i>	35
<i>Schéma 2 PSA Réunion 2021-2025 avec les thématiques transversales</i>	84
<i>Schéma 3 PSA Réunion 2021-2025 avec les deux niveaux d'enseignement prioritaires</i>	85
<i>Schéma 4 de l'approche ethno-sociolinguistique interactionnelle</i>	95
<i>Schéma 5 des pratiques plurielles reconnues chez un échantillon d'apprenants de BTS</i>	105
<i>Schéma 6 récapitulatif des épreuves de langues vivantes en Bac Pro</i>	156
<i>Schéma 7 Les langues vivantes étrangères de l'école au lycée</i>	206
<i>Schéma 8 des UPE2A Réunion</i>	209
<i>Schéma 9 du modèle socio-psychologique du développement langagier de Hamers et Blanc, 1989</i>	274
<i>Schéma 10 extrait de L'École, mode d'emploi, de Meirieu, 1985</i>	333
<i>Tableau 1 comparatif des objectifs du PSA 2019 et 2024</i>	80
<i>Tableau 2 des différents niveaux du CECR</i>	164
<i>Tableau 3 du CECRL destiné aux langues</i>	182
<i>Tableau 4 de trois profils en Expression orale selon le CECRL</i>	190
<i>Tableau 5 descriptif de l'attestation des langues vivantes</i>	243
<i>Tableau 6 des modalités des épreuves ponctuelles de spécialité en langues - Inspection Pédagogique Régionale d'anglais - Académie de La Réunion</i>	244
<i>Tableau 7 des stratégies d'enseignement</i>	263
<i>Tableau 8 de Kozanitis, les quatre courants liés à l'acte d'enseignement</i>	317
<i>Tableau 9 Profil langagier des collégiens du corpus</i>	327
<i>Tableau 10 d'extraits de réponses à la grille de profil langagier des lycéens et des étudiants</i>	338
<i>Tableau 11 d'extraits de réponses à la grille de profil langagier des familles avec L1 le créole</i>	354
<i>Tableau 12 d'extraits des réponses à la grille de profil langagier des familles avec L1 français</i>	361
<i>Tableau 13 de relevé des productions écrites erronées en anglais, traduction partie 1 de Tintin, Les Bijoux de La Castafiore</i>	427
<i>Tableau 14 récapitulatif de la nature des productions écrites erronées en anglais et de leur fréquence, traduction partie 1 de Tintin, Les Bijoux de La Castafiore</i>	455
<i>Tableau 15 de relevé des productions écrites erronées en anglais, traduction partie 2 de Tintin et Les Bijoux de La Castafiore</i>	459
<i>Tableau 16 récapitulatif de la nature des productions écrites erronées en anglais et de leur fréquence, traduction partie 2 de Tintin et Les Bijoux de La Castafiore</i>	478
<i>Tableau 17 de relevé des productions écrites erronées en anglais, La lettre d'excuses, classe de seconde</i>	482
<i>Tableau 18 de relevé des productions écrites erronées en anglais, Les vacances, classe de seconde</i>	489
<i>Tableau 19 de relevé des productions écrites erronées en anglais, Dialogue, classe de première technologie et de première générale</i>	498

BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT Yvan, 1988, *Les méthodes d'évaluation scolaire : techniques actuelles et innovations*, Paris, Bordas

ADELIN, 2008, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion

ADELIN Evelyne et LEBON EYQUEM Mylène, 2009, *Enseignement du créole à La Réunion entre coup d'éclat et réalité*, Tréma

ADELIN et LEBON-EYQUEM, 2015, *La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques ? EPICA*, pp 165-188

ADJEMIAN (C.), 1976, *the Nature of Interlanguage Systems*, in *Language Learning*, n° 26.

ALBY Sophie, 2013, *Alternances et mélanges codiques*, ENS Editons

ALLAOUI Driss et TUPIN, 2010, Frédéric dans *La Réunion, une société en mutation, sous la direction de WATIN Michel et Wolf Eliane*.

ANCIAX Frédéric, FORISSIER Thomas, PRUDENT Lambert-Félix, 2013, *Contextualisations Didactiques*, L'Harmattan.

ANTIBI André, 2017, *La constante macabre*, éditions Math'Adore

ARMAND Alain et BAGGIONI Daniel, 1987, *Dictionnaire Kréol Français*, Océan Editions

ASTOLFI, 1997, *Les 8 types d'erreurs*, ESF

BAGGIONI Daniel et MOREAU Marie-Louise, 1997, *Norme, sociolinguistique. Les concepts de base*, Mardaga

BALIBAR Renée, LAPORTE Dominique, 1974, « *Le français national* », collection Analyse dirigée par Louis Althusser, Hachette Littérature.

BALIBAR Renée, 1985, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses Universitaires de France

BARASSIN, J. 1989, *La vie quotidienne des colons de l'île Bourbon à la fin du règne de Louis XIV, 1700-1715*, Académie de La Réunion, N.I.D, 232

BAVOUX Claudine, 1994, *Français régionaux et insécurité linguistique*, Université de La Réunion, édition de l'Harmattan.

BAVOUX C. ET ROBILLARD D., 2002, *Linguistiques et créolistique*, Univers Créoles 2, Paris Anthropos

BAVOUX Claudine, PRUDENT Lambert Félix, WHARTON Sylvie, 2008, « *Normes endogènes et plurilinguisme* », Ens Editions

BEACCO Jean Claude et BYRAM Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*

BELLONIE Jean-David, 2007, *Français et créole en contact en Martinique*, in Actes de colloque franco-allemand, Paris X.

BERMAN Ruth & SLOBIN Daniel, 1986. Frog story procedures in coding manual: Temporality in discourse. Institute of Human Development, University of California at Berkeley

BERMAN Ruth & SLOBIN Daniel, 1994. Relating events in narrativ: A crosslinguistic developmental study. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

BERNSTEIN B., 1975, *Langage et Classes Sociales*, Paris, Editions de Minuit.

BERTHOUD (Anne-Claude), 2010, *Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme*

BESSE Henri, 1987, *Langue maternelle, seconde, étrangère*, dans *Le Français aujourd'hui*, N°78

BICKERTON Derek, 1983, *Creole Languages*, in *Scientific American*, Vol 249, N° 1

BIGOT (Violaine), BRETEGNIER (Aude), VASSEUR (Marité), 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, éditions des archives contemporaines

BIDAUD Éric et MEGHERBI Hakima, 2005, *De l'Oral à l'Écrit*, dans *La Lettre de l'Enfance et l'Adolescence*, N° 61, pp 19-24

BLANCHET Philippe, 2005, *Signalétiques et signalisations linguistiques et langagières des espaces de villes (Configurations et enjeux sociolinguistiques)* *Revue de l'Université de Moncton*, volume 36, N°1, pp 255-287.

BLANCHET Philippe, 2007, « *Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques* », dans Blanchet, P Calvet et D Robillard, « *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question* », carnets d'ateliers de sociolinguistique, 'Harmattan, Paris, pp 229-294

BLANCHET Philippe, 2012, *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes

BLANCHET (Philippe), 2014, « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention » dans De Pietro, J.-F. et Rispaïl

BLANCHET Philippe, 2015, *La Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Deuxième édition revue et complétée, Presses Universitaires de Rennes

BLANCHET Philippe et CHARDENET Pierre, 2014, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, 2^{ème} édition mise à jour et complétée*, Paris, AUF / Editions des Archives Contemporaines

BLANCHET Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Editions Textuel

BLANCHET Philippe et FRANCARD Michel, 2003, *Identités culturelles*, Paris A ; Colin

BLANCHET Philippe et MARTINEZ Pierre, 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, AUF / Editions des Archives Contemporaines

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia, 2008 *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, éditions des archives contemporaines

BLANCHET Philippe et URTEAGA Eguzki, 2022, dans Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, N°20, *Langues Minorées, Des décisions de justice et de leurs effets, L'exemple de la loi Molac (France 2021) et de ses suites*, L'Harmattan

BOYER Henri, NATALI Caroline, 2006, « *L'éducation bilingue au Paraguay ou comment sortir de la diglossie* », Klincksieck, Éla. Études de linguistique appliquée, N° 143, pp 333-353

BRETEGNIER Aude, 1999, *Sécurité et insécurité linguistique, approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse de Doctorat, Université Réunion

BRETEGNIER Aude, LEDEGEN Gudrun, 2003, *Sécurité, insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan

BRUNER, 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz

CALVÉ Pierre, 1993, *Pour enseigner le français, en français* », dans revue canadienne des langues vivantes, pp 15-29

CANDAU Olivier-Serge, 2015, *Les alternances de langues en Accompagnement Personnalisé : des situations éducatives aux processus interactionnels*, Université des Antilles

CAMBEFORT Jean-Pierre, 2000, *Handicap et éducation à La Réunion : sociohistoire et psychogénèse*, in *Anthropologie, psychologie, sociologie*, Université de La Réunion, pp 91-108, L'Harmattan

CANDELIER Michel et CASTELLOTTI Véronique, 2013, *Sociolinguistique du contact*, ENS Editions

CANUT C. 1995, "Dynamiques linguistiques au Mali ou la diglossie revisitée", *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 36

CARAYOL Michel, 1985, *Particularités lexicales du français réunionnais*, Nathan.

CARAYOL Michel, CHAUDENSON Robert, 1978, *Diglossie et continuum linguistique à La Réunion*, in GUEUNIER N. et *al.* (Éd.), pp 175-189

CARAYOL Michel, CHAUDENSON Robert, 1979, *Essai d'analyse implicationnelle*

CARPOORAN Arnaud, 2007, *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien*, Editions des archives contemporaines, AUF

CARRE Philippe, 2020, *L'apprenance : un nouveau rapport au savoir*, Dunod, DL

CASTELLOTTI Véronique, 2001 : *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, DLE

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2008, *Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21^{ème} siècle ?* in P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah-Rahal, Edition des Archives Contemporaines et AUF, Paris.

CASTELLOTTI Véronique, 2009, *L'anglais, le Français, le Chinois, Et les autres : Quelle intégration des apprentissages ?* dans FORLOT, *L'anglais et le plurilinguisme*, l'Harmattan

CASTELLOTTI Véronique, 2010, *Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité*, in La revue RDLC, Vol. 7 numéro 1

CELESTIN Frédéric, Jimmy CAMBONA, Axel GAUVIN, Robert GAUVIN, Rose-May NICOLE, Monique PAYET, Danielle QUARTIER, Nadia VINGADESSIN, 2013, *Nout Lang Lékol N°1*, Surya Editions.

CELLIER Pierre, 1985, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*, Université de La Réunion.

CELLIER Pierre, 1985, *Dysglossie réunionnaise*, Cahiers de praxématique, pp 45-66, Presses Universitaires de la Méditerranée

CHATILLON Jean, 1997, *L'école dans les DOM-TOM*, Paris, CRAP

CHAUDENSON Robert, 1974, *Le lexique du parler créole de La Réunion*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

CHAUDENSON Robert, 1989, *Créoles et enseignement du français*, l'Harmattan.

CHOMSKY, Noam, 1957, *Syntactic structures*, La Haye, Mouton

CHOMSKY Noam, 1965, *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press

CHOMSKY Noam, 1979, *Théories du langage - Théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Seuil

CHUQUET Jean, 2010, *Réflexion(s) sur l'exploitation d'un corpus d'apprenants. In Regards croisés sur une décennie de recherche, dans Le langage et ses niveaux d'analyse : cognition, production de formes, production du sens*, Editions : Presses Universitaires de Rennes.

CLEMENT R. et Al, 1994, *Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language* », in *Language Learning*, pp 417-448

COIANIZ Alain, 2007, *Ancrages identitaires, langues, cultures et apprentissage chez les jeunes à l'île de La Réunion*, Education et Sociétés Plurilingues N° 22 juin, Aoste

COIANIZ Alain, 2010, *Identités plurielles et apprentissages en milieu plurilingue et pluriculturel : le cas de l'île de La Réunion, dans Formations permanente et constructions identitaires dans les îles de l'océan Indien*, Karthala

COLLINS Beverly & MEES Inger, 2008, *Practical Phonetics and Phonology*, Londres, Routledge

COMBEAU Yvan, EVE Prosper, FUMA Sudel, MAESTRI Edmond, 2002, *Histoire de La Réunion, de la colonie à la région*, Nathan

COOK Vivian, 1997, *The consequences of bilingualism for cognitive processing*, in *Tutorials in Bilingualism*

COSTE Daniel, 2001, *De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?* dans Castellotti Véronique, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires, pp 191-202

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 2009, *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues vivantes*, Conseil de l'Europe, version révisée

COSTE Daniel, 2010, *Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle*, in Les Cahiers de l'Acedle, vol. 7, n° 1

CUMMINS Jim, 2014, *L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses Universitaires de Rennes

CUQ J. P. 1991, *Le Français langue seconde*, Hachette

DABENE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette

DAELE Amaury et BERTHIAUME Denis, 2010, *Choisir ses stratégies d'enseignement*, Centre de soutien d'enseignement, Unil Université de Lausanne

DALEAU GAUVIN Laurence, 2021, *La co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à La Réunion*, thèse Université Réunion

DANVERS Francis et BREUVART Jean-Marie, 1998, *Migrations, interculturalité et démocratie*, Septentrion Presses Universitaires

DELISLE HUBERT Marie-Josée et BOYER, 1994 *Créole, école et maîtrise du français*

DE PERETTI André, 1985, « *Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée* » in Les Amis de Sèvres, N° 117

DERVIN Fred, 2011, *Impostures Interculturelles*, L'Harmattan

DEWEY John, 2018, *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Education*, Armand Colin, Collection Individu et Société

DIJOUX Alexandrine, 2013, *Éducation et transmission familiale de l'identité culturelle à La Réunion : entre refus et appropriation*, Université de La Réunion

DIOP Papa Mamour, 2012, *Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal*, Département de psychopédagogie, Fastef/Ucad

DU BELLAY Joachim, 1549, *Défense et illustration de la langue française*

DUPUIS Marie Régine, 2005, *Créole et formation des enseignants à La Réunion Bilan et essai d'interprétation de la politique de l'IUFM*

EHRlich M. F. et MEGHERBI H., 2005, *Language impairment in less skilled comprehenders: The on-line processing of anaphoric pronouns in a listening situation*, dans Reading and Writing

EQUIPE DE RECHERCHE-ACTION « Pluréval-Casnav La Réunion », 2018, *Projet Pluréval, Volume 1 et Volume 2*, Prefics, Université Rennes 2, Casnav-UPE2A, Ministère de l'Éducation Nationale.

ESPERET Eric, 1981, *Langage et origine sociale des élèves* in Revue Française de pédagogie, pp 58-61

FERAL Claude, 2012, dans Latchoumanin, *Recherches pratiques de littérature dans l'océan Indien*, Océan Editions

FERGUSON Charles, 1959, *Diglossia* dans Word, cité et traduit par Andrée TABOURET-KELLER, dans *Entre bilinguisme et diglossie*, 1982, La Linguistique, n°18

FIOUX Paule, 2001, *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, éditions Karthala.

FISHMAN Joshua, 1967, *Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without bilingualism*, in Journal of social issues, volume number 2, pp 29-38

FORLOT Gilles, 2009, *L'anglais et le plurilinguisme, Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, L'Harmattan

FORLOT Gilles, 2010, *Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école* dans Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1

FOURNIER Robert, 1987, *le bioprogramme et les français créoles : vérification d'une hypothèse*, thèse de Phd, Université de Sherbrooke

FRANCARD Michel, 1997, *Hypercorrection, sociolinguistique. Les concepts de base*, Mardaga

GAILLAT Thierry, 2014, *Didactique du français en milieu créolophone : quels principes ? Quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à la Réunion ?* Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, pp.97-115

- GAJO Laurent, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier
- GALISSON Robert, COSTE Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GARDNER Chloros, 1985, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London
- GARDNER Chloros, 1991, *Language selection and switching in Strasbourg*, Oxford, Clarendon
- GEORGER Fabrice, 2011, *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*, Université de La Réunion
- GEORGER Fabrice, 2015, *Développer les compétences langagières et linguistiques de l'élève réunionnais – Animations pédagogiques »*
- GEORGER Fabrice, 2015, *Enseignement bilingue, créole français*, académie Réunion
- GHIMENTON Anna et WHARTON Sylvie, 2013, *Acquisition, développement plurilingue »*, ENS Editions
- GOMEZ Gérard, 2002, "Education et alphabétisation bilingue au Paraguay : réalité ou utopie ?" dans Cahiers d'études romanes, revue du CAER
- GREMMO Marie-Josée et Henri HOLEC, 1990, *La compréhension orale : un processus et un comportement*. (Du site « epc.univ-lorraine.fr »)
- GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste, 1986, *Pour la glottopolitique*, in Langages Paris, Vol.21, pp 5-34
- GUMPERZ John, 1972, *The Sociolinguistic Significance of conversational code-switching*, University of California, Berkeley
- GUMPERZ John, 1982, *Language and social identity*, Cambridge
- GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle : Une approche interprétative*, l'Harmattan
- HAGEGE Claude 2005, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob

HAMADOU Adama, 2008, *Choix linguistique et modernité islamique au Cameroun : le cas du fulfulde et de l'arabe*, in *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, Vol 124, pp 47-68

HAMERS J. F., 1997, *Contact des Langues*, in Moreau, M.L. éd, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, pp 94-100

HAMERS, J.F. et BLANC M. 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga

HAMON Jean-François et PARMENTIER Marie Christophe, 2005, *Types de représentations et contexte d'enculturation*, dans *Psychologie et Education*, I, pp 49-68

HANOTEL-OUTIN Marie, 2015, *Les différents aspects du bilinguisme*, faculté Aix-en Provence

HERY Louis, 1883, *Fables créoles*, Nouvelle édition Paris

HONORÉ Daniel, 1984, *Cemin Bracanot*, Editions UDIR

HONORÉ Daniel, 2002, *Légendes Créoles*, Editions UDIR

HOUDEBINE Anne-Marie, 1985, *Pour une linguistique synchronique dynamique*, La Linguistique, Volume XXI, pp 7-36

HOUDEBINE Anne-Marie, 1993, *De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique, aspects théoriques et méthodologiques*, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, N° 19.3-4, actes du colloque, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Francard et al. Éd, pp 31-40

HUBERT DELISLE, 1994, *Créole, école et maîtrise du français*, Le français à l'école.

HUVER Emmanuelle, 2009, *Le CECR : au service de l'évaluation ? », Education et sociétés plurilingues*, 27, pp 71-82

JAUZE Albert, NURBEL Patrick, 1958, *Le peuplement de Bourbon-La Réunion*, Association réunionnaise communication et culture

JELLAB Aziz, 2022, *Élève au singulier, élèves au pluriel : le pari éducatif d'une école qui écoute ses publics*, Association Française des Acteurs de l'Éducation, Administration et Éducation, Vol 175, pp 15-23

KOURTO Mikael, 2015, *Livret EFMC cycle 3, fiches outils*, Rectorat Réunion.

KRIEGL Sibylle, 2017, *La Réunion, Maurice, et Seychelles, Manuel des francophonies*, Hal Archives

LABOV William, 1972, *Some principles of linguistic methodology*, Cambridge University Press, Vol.1

LABOV William, 1976, *La Sociolinguistique*, Editions de Minuit.

LABOV William, 1978, *Le parler ordinaire*, Edition Paris, Minuit

LADO Robert, 1957, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teacher*, University of Michigan Press

LAMBERT, 1974, *Culture and language as factors in learning and educatio*, in F.E ABOUD and R. D. MEADE (Eds) *Cultural factors in learning*. Western Washington State College, Bellingham

LAMBERT, 1977, *Effects of bilingualism on the individual*, in *Bilingualism*, Academic Press, New York, Hornby Edition

LAMBERT, HAVELKA J. et CROSBY C., 1958, *The influence of language acquisition contexts on bilingualism*. *Journal of abnormal and social psychology*, 56, pp 239-244

LAPAIRE Rémi et ROTGÉ Wilfrid, 1998, *Linguistique et grammaire de l'anglais*, édition Presses universitaires du Mirail

LATCHOUMANIN Michel, 1987, *langage, statut scolaire et structuration cognitive de l'enfant créolophone réunionnais*”, Mémoire de Maîtrise, Aix-en-Provence

LATCHOUMANIN M., 1988, *Langage et développement cognitif de l'enfant créolophone réunionnais : une expérience d'induction opératoire en créole*, Mémoire de DEA, Aix-en-Provence

LATCHOUMANIN M., 1989, *Identité, culture et développement*, Actes de colloque

LATCHOUMANIN M., 2012, *Recherches pratiques de littérature dans l'océan Indien*, Océan Editions

LATCHOUMANIN M., 2019, *En finir avec les inégalités, la démocrature et la voyoucratie : le cri de révolte des gilets jaunes*,

LAUNEY Michel, 2009, *textes réunis et présentés par Jacques VERNAUDON et Véronique FILLOL*, dans *Cahiers du Pacifique sud Contemporain*, L'Harmattan

LAURET Daniel, 1991, *Le créole de la réussite*, Editions du Tramail

LAURET Franky, 2017, *L'humour créole réunionnais : dynamique linguistique et culturelle*, thèse, Université Réunion

LEBON-EYQUEM Mylène, 2008, *La Dodo léla*, dans *Normes endogènes et plurilinguisme*, sous la Direction de Bavoux C., Prudent L.F., et Wharton Sylvie, ENS éditions

LEBON-EYQUEM M., 2008, *Quelles sont les pratiques langagières des élèves réunionnais ? Les usages d'une majorité d'élèves réunionnais*, in TFLRéunion

LEBON-EYQUEM M., 2014, *Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? Contextes et Didactiques*, Université des Antilles, ESPE, Grammaire créoles, hal-02050103

LEBON-EYQUEM M., 2015, *Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves*, Island studies Indian Ocean

LEBON-EYQUEM M., 2016, *Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ?* dans Cahiers de linguistique, pp139-156

LEDEGEN Gudrun et LEGLISE Isabelle, 2013, *Variations et changements linguistiques*, in Sociolinguistique du contact, sous la direction de SIMONIN Jacky et WHARTON Sylvie, ENS Editions

LEGLISE Isabelle, et Sophie ALBY, 2016, *L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes*, pp 66-86, HAL

LEVINSON Stephen, 2009, *The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science*, New York, USA, Cambridge University Press

LUCAS Raoul, 2003, *Sociétés plurielles dans l'océan Indien*, Karthala

LUDI Georges, 1998, *L'enfant Bilingue : chance ou surcharge ?* ARBA 8

LUDI Georges et PY Bernard, 2003, *Être Bilingue*, 3ème édition, Peter Lang

MACKAY William Francis, 1997, *Bilinguisme*. In Moreau, M.-L. éd., *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, pp 61-64

MAGER Robert Frank, 1986, *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Paris, Bordas

MARCELLESI Jean Baptiste, 1988, *Corse et théories linguistiques : reflets croisés*, La Marge Editions

MATAR Amélia, 2021, *Le numérique au secours de l'éducation ? Un bilan de l'année 2021*, La Tribune

MEIRIEU Philippe et FRACKOWIAK Pierre 2009, *Pour l'école du futur : du neuf et du courage*, Chronique sociale

MEMMI Dominique, 1999, *L'enquêteur enquêté. De la connaissance par corps dans l'entretien sociologique*, Genèses N° 35, pp 131-145

MOLINIE Muriel, 2014, *Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 4 (201). Halshs-01224889, pp 174-185

MOLINIE Muriel, 2016, *La Méthode sociobiographique : face aux défis de cohésion sociale et d'éducation plurilingue*. Conférences du CRREF, EA 4538

MONTEIL Christian, 2010, *Le créole encore très largement majoritaire*, dans *Economie de La Réunion*, N° 137

MOORE Danièle, 2001, *Les représentations des Langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, CREDIF-essais, Hatier, Paris.

NAECK Vassen et MAUDO Roshan, 2004, *Education cognitive et apprentissage : étude d'une évaluation des programmes de formation à l'école primaire à Maurice* dans *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, éditions Khartala

NARCY-COMBES Jean-Paul, 1990, *Apprendre une langue étrangère didactique des langues, le cas de l'anglais*, Editions d'organisations

NOEL Audrey, 2014, *La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte, réflexion sur la situation réunionnaise*, CMLF, Vol 8, 1701-1717

OLIVIER Christian, 2018, *Projet e-lang, Vers une littératie numérique pour l'enseignement-apprentissage des langues* », Centre européen pour les langues vivantes, Graz

PETIT Alice, 1989, *Enfant d'abord*, N° 136

PIAGET Jean, 1923, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux, et Niestlé

PIAGET, et INHELDER, 1966, *la psychologie de l'enfant*, Paris, PUF

PIC-GILLARD Christine, 2004. *Inciencias sociolingüísticas del Plan del Educación Bilingüe paraguay 1994-1999*, Asunción : Ambassade de France au Paraguay/Servilibro

PICOCHÉ Jacqueline et MARCHELLO-NIZIA Christiane, 1989, *Histoire de La Langue française*, Paris, Hatier

POLICE MICHEL Daniella, 2007, *Pour un partenariat cohérent français/créole/anglais dans le cursus du secondaire à Maurice*, Editions des archives contemporaines, AUF

POPLACK Shana, 1988, *conséquences linguistiques du contact des langues : modèle d'analyse variationniste*, in langage et société, N°43

PRAX DUBOIS Pascale, 2014, *Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire, à La Réunion : un partenariat linguistique à construire*, in I. de Saint-Georges, K.Horner and J-J Weber eds, *Multilingualism and mobility in Europe : Policies and Practices*. Frankfurt/Main : Peter Lang Verlag., pp 123-146

PRAX DUBOIS Pascale, 2018, *La Formation des enseignants du primaire à La Réunion : comment construire une éducation plurilingue ? Thèse*.

PRUDENT Lambert Félix, 1981, *Diglossie et interlecte*, dans langages, n°6

PRUDENT Lambert-Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie, 2005, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.

PY Bernard, 1996, communication du 06 et 07 Mai 1996 « *Education bilingue et alternance des langues : la négociation du code en contexte scolaire*. » lors du séminaire « Education bilingue à l'école moyenne » à Saint-Vincent, pages 53-57, consultables sur le site regione.vda.it

PY Bernard et SERRA Cécilia, 1996, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Le Bilinguisme, Association Encrages

PY B., 2004, *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés par Gajo, Matthey, Moore*, Paris Didier

RAMASSAMY Ginette et BEGUE Patrick (1995), *Eléments de grammaire comparative, créole/français*, livret publié par l'académie de La Réunion

REY Alain, 1972, *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, Langues française N° 16, p 4-28

RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, Pratiques langagières, Enseignement : pour une Socio-didactique des langues*, Mémoire d'habilitation à Diriger des Recherches, Université de Rennes 2, Dir. BLANCHET Ph.

RISPAIL Marielle, 2006, *Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio didactique des langues et des contacts de langues*, in dossier «L'Enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques »

ROBERT Jean-Pierre, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys

ROBILLARD Didier de, 2013, *Interlecte, un outil ou un point de vue autre sur la linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ?*

ROBINSON Sahondra, 2012, *Bilinguisme et Multilinguisme* dans Recherches et Pratiques de littératie dans l'Océan Indien

ROLLAND Yvon, 2014, *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue et de la perspective actionnelle*, Revue Travaux et Documents.

ROLLAND Y., 2014, *L'apprentissage phonologique plurilingue en contexte institutionnel multilingue*, BTCR, Université de La Réunion

RONDAL Jean-Adolphe 1990, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Mardaga, Bruxelles

ROULET Eddy, 1980, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Hatier

SAGUIER Rubén Bareiro, 1991, *De la littérature guaranie à la littérature paraguayenne : un processus colonial*, Université de Montpellier 3

SAUVAGE Laetitia et TUPIN Frédéric, 2012, *La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement - apprentissage*, dans Phronesis, N° 1

SHEEREN Hugues, 2016, *Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français*, dans Synergies France N° 10, pp 69-81

SIMONIN Jacky, 1996, *A La Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique*, Français régionaux et insécurité linguistique, BAVOUX Claudine, Paris, l'Harmattan, pp 33-53

SIMONIN Jacky et WHARTON Sylvie, 2013, *Sociolinguistique du contact*, Dictionnaire des termes et concepts, ENS Editions

SKINNER Burrhus Frederick, 1938, *The behavior of organisms*, New York, Appleton

SOUPRAYEN-CAVERY Logambal, 2010, *L'Interlecte réunionnais, Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, L'Harmattan

SOUPRAYEN-CAVERY Logambal, *Continuum linguistique* dans SIMONIN Jacky, 2013, *Sociolinguistique du contact*, ENS Éditions

SOUPRAYEN-CAVERY Logambal, 2020, *Enseignement –apprentissage du français en milieu créolophone : le cas de La Réunion*, in *Le français Aujourd’hui*, N° 208, pp 63-73, Armand Colin

STERN, H., 1975, *What can we learn from the good language learner?* la revue canadienne des langues vivantes, 31, pp 304-318.

TABOURET-KELLER, 1987, *Bilinguisme et situation de diglossie*, in *Enfance*.

TIRVASSEN Rada, 2001, *appropriation des langues à Maurice : dynamiques d’apprentissage et facteurs externes*, Mauritius Research Council, Ile Maurice

TOMASELLO Michael, 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, Londres, Harvard University Press

TOURNEUX Henry et IYEBI-MANDJEK Olivier, 1994, *L’école dans une petite ville africaine Maroua, Cameroun : l’enseignement en milieu urbain multilingue*. Khartala, p.330

VALDMAN, 1978, *Le créole-structure-statut et origine*, Champion, Paris

VERONIQUE Georges Daniel, 2001, *L’apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d’une politique linguistique et éducative*, Syled-Delca, Paris II

VERONIQUE Georges Daniel, 2005, *Interlangues françaises et créoles français*. In : *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. X-1

VERONIQUE Georges-Daniel, 2007, *Des racines du langage : la linguistique naturaliste de Derek Bickerton*, in *Histoire Epistémologies Langage*, tome 29, fascicule 2, 2007. « Le naturalisme linguistique et ses désordres », sous la direction de Sylvain Auroux, pp 163-176

VERONIQUE Georges-Daniel, 2013, *Créolisation et créoles*, pp 143-178, dans *Sociolinguistique du contact*, sous la direction de Jacky Simonin et Sylvie Wharton, ENS éditions

VIGNERON Denis, VANDEWOUDE Déborah, TRESMONTANT Carmen Pineira, 2015, *L’Enseignement-apprentissage des langues étrangères à l’heure du CECRL : Enjeux, Motivation, Implication*, Artois Presses Université

VINGADESSIN Nadia, 1998, *Apprentissage de l’anglais en milieu diglossique réunionnais*, DEA, sous la direction de Geoffroy Alain et Rabenoro Irène, Université Réunion

VOGEL Klaus, 1995, *L'Interlangue*, PUM.

VYGOTSKY Lev, 1985, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

WATBLED Jean-Philippe et LARREYA Paul, 1994, *Linguistique Générale et Langue Anglaise*, Nathan.

WATBLED Jean-Philippe, 2013, *Le système verbal du créole réunionnais : principes syntaxiques et prosodiques*, Edition des Archives contemporaines, pp 79-96

WATBLED Jean-Philippe, 2020, *Le créole réunionnais : passé, présent, avenir* » in revue haïtienne des cultures créoles, Marge, Arebo, 3, pp 154-159

WEINREICH Uriel, 1968, *Languages in contact: Findings and Problems*, Mouton

WHARTON Sylvie, 2003, *Formation des enseignants dans les aires créolophones : comment évaluer la politique linguistique à l'œuvre ?* », in Tupin, *Ecole et éducation, Univers créoles*, Paris, Ed. Economica.

WOLF M. et KATZIR-COHEN T., 2001, *Reading fluency and its intervention*, *Scientific studies of reading*, Journal of education and training studies.

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier

REVUES ET RAPPORTS

EA 4246 DYNADIV *Dynamiques et enjeux de la diversité* « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? (Consulté sur archives Hal, 2019)

DE KETELE Jean-Marie, 1993, *L'évaluation conjugée en paradigmes*, in *Revue française de pédagogie*, pp 59-80

Education Bilingue au Paraguay, mensuel N° 107, Juillet 2000

IGESR, 2020, *Evaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*

INSEE, 2022, *Enquête pratiques culturelles à La Réunion en 2019*, N° 70

LA COUR DES COMPTES, 2020, *Le système éducatif dans les académies ultramarines*

MANES-BONNISSEAU Chantal et TAYLOR Alex, 2018, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, Rapport ministère de l'Éducation Nationale

MANES-BONNISSEAU Chantal, 2021, *Projet Stratégique Académique 2021-2025*, Région Académique Réunion

PAULSTON Christina Bratt, 1975, *Focus on the learner : Pragmatic perspectives for the language Teacher*, in RELC Journal, Vol 6.

MOLINIÉ Muriel, 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, dans Recherches et applications N° 39, CLE International

PRAX DUBOIS Pascale, 2019, *L'exclusion langagière dans les classes superdiverses en Outre-Mer français : silences, maillages, et perspective inclusive dans l'océan Indien*, dans Revue des Sciences de l'éducation de Mc Gill, Volume 54, numéro 2, 326-348. <https://doi.org/10.7202/1065661ar>

RESEAU DES INSPE, 2021, Rapport, Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-Mer.

SELINKER Larry, 1972, *Interlanguage* in IRAL 10

WHARTON, Sylvie, 2003, *Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire*, Le français aujourd'hui, n°143, Armand Colin

SOURCES NUMERIQUES

APPY Bernard, 2013, *critique de Kozanitis, Les Principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage, un point de vue historique, consultable sur <http://www.formapex.com/systeme-educatif/1015>*, consulté en 2021

BARNIER Gérard, 2012, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, 17 pages, consultable sur <https://www.fichier-pdf.fr/2013/12/28/theories-apprentissage-1/> ? Consulté en 2019

BEACCO Jean Claude, 2022, Le CECRL 20 ans après, A l'envers et à l'endroit. La réception du CECRL dans le champ du FLE, consultable sur ouvroir.fr/dfles/index.php?id=382

BONNIOL Jean-Jacques, GENTHON Michèle. *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation*. In: Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°79, 1989. Décrire les pratiques d'évaluation des écrits. pp. 106- 115
<https://doi.org/10.3406/reper.1989.1987> https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1987, consulté en 2019

BOYER Henri, « Présentation », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2006/3 (n° 143), p. 261-263. DOI : 10.3917/ela.143.0261. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-3-page-261.htm>, consulté en 2020

BIDAUD Eric et MEGHERBI Hakima, “De l’oral à l’écrit”, consulté en juin 2022 sur <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm>

CARAP *Kit de formation*, février 2014, livret de 26 pages téléchargeable sur le site du CARAP, consulté en 2017

CHARDENET Patrick, « L’évaluation à l’épreuve des discours », Les Carnets du Cediscor [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 25 septembre 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/579> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.579>

DORVILLE Alain, http://www.potomitan.info/ki_nov/pouvaitparler.html, POTOMITAN, site de promotion des langues et cultures créoles, consulté en 2020,

Guide de l’enseignement en LV étrangères de l’école au lycée, paru sur le site eduscol.education.fr, Ministère de l’Education nationale et de la jeunesse – Mars 2020

KOZANITIS Anastassis, 2005, *Les Principaux courants théoriques de l’enseignement et de l’apprentissage, un point de vue historique, sur* <https://studylibfr.com/doc/2133535/les-principaux-courants-theoriques-de-l-enseignement-et>, consulté en 2021

KRIKE, Juin 2015, N° 3, Journal numérique de la mission LVR Premier Degré, Académie Réunion.

LATCHOUMANIN M., 2019, <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02346451>, *Langues et apprentissages dans un contexte diglossique*

MARTIN Eva, 2007, <https://gerflint.fr/Base/Chine2/martin.pdf>, *L’éclectisme méthodologique dans l’enseignement/ apprentissage du français en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe*, pp 35-58

NOEL Audrey, 2014, La théorie du macrosystème interlectal et l’acquisition langagière en contexte plurilingue : réflexion sur la situation réunionnaise, consultable sur <https://www.researchgate.net/publication/270837179> consulté en février 2020

PRAX DUBOIS Pascale, en ligne, consulté le 18 août 2020, *Translanguaging in Multilingual Pre-Primary Classrooms in La Réunion : reflecting on inclusion and social Justice in a French Postcolonial Context*

PUREN Christian, 1994, *Ethique et Didactique scolaire des langues*, In Revue de l’APLV, Les langues modernes, Numéro 3, pp 55-62, sur <http://www.aplv-languesmodernes.org>

PUREN Christian, 2013, *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l’éclectisme*, <https://www.christianpuren.com/mes-trav>

INDEX

- acquisition, 20, 22, 24, 30, 43, 48, 60, 61, 62, 73, 82, 107, 114, 115, 117, 120, 122, 130, 131, 166, 167, 173, 183, 195, 198, 200, 203, 204, 205, 215, 216, 220, 223, 256, 277, 278, 279, 288, 291, 299, 305, 307, 308, 309, 318, 320, 321, 326, 331, 334, 368, 371, 372, 381, 394, 413, 416, 418, 420, 423, 449, 478, 511, 512, 534, 543, 559, 560, 578, 709, 711, 714, 716, 717
- analyse, 24, 32, 41, 48, 109, 124, 127, 138, 192, 224, 253, 298, 299, 309, 332, 334, 371, 372, 374, 375, 413, 424, 456, 480, 481, 511, 513, 515, 539, 545, 553, 557, 563, 569, 575, 581, 703, 704, 712
- anglais, 6, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 58, 59, 60, 62, 70, 92, 93, 99, 104, 105, 109, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 132, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 166, 182, 184, 185, 186, 191, 193, 203, 205, 207, 211, 220, 221, 225, 226, 233, 234, 237, 240, 241, 242, 244, 251, 258, 261, 264, 265, 269, 283, 284, 293, 296, 297, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 318, 323, 326, 331, 335, 338, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 348, 351, 360, 363, 364, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 385, 387, 395, 398, 400, 403, 405, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 419, 420, 422, 424, 425, 426, 427, 431, 432, 433, 437, 438, 440, 444, 448, 449, 450, 451, 454, 455, 456, 457, 459, 467, 474, 475, 476, 477, 478, 480, 481, 482, 484, 487, 488, 489, 490, 496, 497, 498, 499, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 517, 534, 536, 537, 538, 539, 543, 544, 545, 547, 551, 554, 555, 556, 557, 558, 560, 562, 563, 564, 565, 567, 568, 569, 573, 574, 575, 578, 579, 580, 581, 582, 587, 636, 638, 639, 641, 642, 646, 648, 649, 652, 703, 706, 709, 711, 712, 714
- apprenant, 19, 22, 23, 25, 30, 34, 35, 41, 42, 47, 48, 58, 61, 62, 90, 92, 94, 98, 99, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 119, 122, 123, 126, 128, 129, 134, 137, 138, 139, 141, 154, 164, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 183, 184, 187, 193, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 210, 211, 214, 216, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 231, 232, 240, 254, 256, 265, 273, 278, 280, 292, 295, 301, 307, 308, 309, 310, 311, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 331, 332, 334, 339, 346, 352, 366, 367, 371, 372, 416, 421, 422, 423, 425, 431, 432, 433, 450, 453, 454, 455, 467, 474, 476, 478, 481, 482, 497, 511, 512, 513, 515, 522, 534, 535, 536, 537, 539, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 556, 557, 558, 559, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 574, 575, 576, 578
- apprentissage, 6, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 49, 50, 55, 59, 60, 86, 92, 94, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 126, 128, 136, 137, 144, 154, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 215, 216, 218, 220, 226, 232, 237, 238, 240, 241, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 286, 287, 291, 294, 300, 301, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 331, 332, 335, 343, 351, 357, 367, 368, 371, 372, 373, 376, 411, 412, 415, 416, 421, 422, 423, 425, 455, 476, 481, 510, 511, 534, 538, 539, 545, 552, 554, 555, 556, 559, 560, 561, 562, 563, 566, 567, 568, 569, 570, 573, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 582, 584, 586, 587, 589, 590, 591, 603, 704, 705, 706, 711, 713, 714, 716, 717
- bilingue, 16, 22, 30, 34, 40, 42, 47, 49, 59, 67, 69, 71, 82, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 141, 166, 168, 169, 170, 172, 176, 178, 215, 236, 255, 256, 257, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289, 291, 298, 299, 305, 313, 330, 342, 367, 375, 377, 380, 481, 515, 537, 545, 579, 586, 587, 642, 702, 705, 707, 710, 712
- bilinguisme, 14, 24, 31, 34, 35, 40, 42, 47, 53, 66, 69, 74, 81, 82, 86, 87, 108, 115, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 141, 142, 144, 178, 252, 254, 256, 266, 269, 273, 278, 279, 283, 284, 286, 287, 289, 290, 299, 300, 304, 305, 306, 312, 313, 368, 380, 455, 515, 545, 574, 586, 591, 706, 707, 708
- Bulletin officiel, 77, 178, 226
- calque, 19, 22, 37, 269, 429, 442, 453, 461, 466, 470, 474, 476, 510, 537
- circulaire, 49, 90, 177, 256, 307, 332, 556, 566
- code, 58, 76, 115, 147, 168, 169, 182, 256, 277, 278, 293, 294, 304, 305, 373, 543, 545, 707, 712

contexte, 13, 17, 21, 23, 24, 31, 37, 38, 40, 54, 58, 71, 80, 102, 108, 109, 112, 117, 119, 120, 131, 135, 171, 172, 173, 176, 186, 187, 192, 198, 203, 211, 214, 237, 254, 255, 259, 261, 262, 265, 269, 270, 272, 277, 278, 281, 283, 291, 293, 294, 305, 307, 308, 312, 313, 318, 324, 331, 346, 351, 369, 372, 413, 416, 536, 539, 555, 562, 569, 573, 578, 579, 584, 586, 589, 590, 591, 706, 708, 710, 711, 712, 713, 717
 contextualisé, 38, 40, 110, 111, 126, 143, 255, 270, 571, 581
 créole réunionnais, 7, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 29, 32, 34, 37, 43, 50, 57, 58, 59, 62, 63, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 81, 92, 105, 109, 111, 116, 120, 123, 125, 126, 134, 155, 166, 170, 171, 174, 178, 182, 203, 226, 247, 248, 250, 255, 259, 264, 266, 275, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 293, 294, 295, 298, 299, 300, 302, 304, 308, 311, 331, 332, 338, 340, 343, 344, 345, 354, 356, 357, 361, 365, 375, 378, 381, 412, 421, 424, 427, 451, 452, 457, 476, 477, 510, 512, 537, 538, 546, 552, 563, 571, 579, 587, 635, 636, 637, 639, 643, 644, 646, 647, 650, 703, 710, 715
 déductive, 23, 119
 didactique, 11, 21, 23, 24, 39, 40, 61, 74, 81, 93, 100, 110, 111, 115, 118, 120, 123, 143, 164, 181, 183, 186, 193, 214, 224, 251, 253, 254, 259, 265, 266, 268, 270, 281, 283, 285, 287, 292, 299, 300, 311, 319, 320, 321, 325, 331, 332, 352, 380, 411, 557, 560, 561, 576, 577, 578, 581, 589, 591, 702, 703, 705, 706, 707, 711, 712, 713, 715
 diglossie, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 43, 49, 53, 71, 98, 116, 122, 125, 128, 129, 134, 136, 141, 171, 181, 226, 269, 275, 276, 277, 282, 284, 290, 293, 294, 295, 323, 366, 368, 369, 372, 375, 538, 566, 570, 573, 577, 579, 581, 702, 703, 706, 714
 diglossique, 14, 17, 22, 24, 30, 32, 33, 34, 35, 41, 49, 66, 72, 119, 123, 125, 129, 173, 175, 176, 269, 275, 276, 277, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 295, 312, 323, 366, 371, 450, 513, 538, 539, 579, 714, 717
 emprunt, 37, 60, 293, 373, 430, 460, 461, 476, 477, 478, 502, 547
 enseignement, 6, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 55, 63, 65, 70, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 92, 94, 101, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 133, 136, 137, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 150, 154, 155, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 172, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 223, 225, 226, 227, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 247, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 330, 331, 332, 334, 335, 338, 339, 340, 344, 346, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 365, 367, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 386, 394, 412, 413, 414, 416, 421, 423, 424, 425, 453, 454, 497, 510, 512, 516, 518, 536, 551, 552, 559, 560, 561, 562, 563, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 573, 575, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 584, 586, 587, 603, 604, 644, 654, 704, 705, 706, 710, 711, 713, 714, 716, 717
 erreurs, 125, 186, 215, 338, 354, 361, 450, 452, 453, 497, 510, 513, 515, 517, 518, 534, 537, 538, 546, 556, 700, 705
 évaluation, 11, 16, 19, 24, 76, 88, 100, 107, 110, 114, 138, 140, 147, 148, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 185, 187, 189, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 211, 212, 215, 216, 218, 220, 221, 223, 224, 239, 243, 245, 262, 263, 268, 271, 297, 404, 411, 412, 423, 451, 459, 480, 511, 513, 557, 560, 566, 571, 700, 708, 711, 715, 716, 717
 généralisation, 22, 169, 193, 478, 578
 glottophobie, 5, 21, 72, 77, 78, 171, 176, 292, 702
 hiérarchie, 15, 32, 124, 245, 275, 301, 305
 identitaire, 11, 43, 46, 78, 97, 100, 103, 106, 107, 110, 111, 112, 126, 128, 174, 267, 270, 285, 286, 289, 312, 366, 551, 571, 574, 642, 643, 652
 identité, 22, 24, 35, 65, 66, 73, 74, 75, 78, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 124, 128, 135, 171, 172, 177, 195, 203, 257, 272, 273, 286, 289, 292, 321, 325, 355, 356, 366, 368, 374, 452, 453, 538, 558, 567, 575, 576, 591, 705
 illettrisme, 20, 30, 55, 59, 79, 102, 110, 120, 140, 153, 173, 250, 266, 285, 290, 291, 292, 303, 311, 312, 313, 314, 548, 569, 570, 577

inductive, 5, 23, 36, 118, 119, 293, 297
 insécurité linguistique, 50, 106, 123, 125, 175, 309, 323, 368, 412, 551, 554, 700, 702, 708, 713
 interférence, 22, 192, 373, 489, 512, 548, 577
 interférences, 40, 41, 111, 175, 299, 351, 455, 457, 478, 479, 480, 496, 509, 535
 interlangue, 17, 19, 22, 24, 29, 38, 73, 192, 371, 539
 interlectales, 15, 29, 33, 34, 71, 73, 76, 116, 125, 276, 283, 323, 325, 331, 373, 375, 412, 425, 450, 453, 457, 480, 538, 543, 547, 551
 interlectalisation, 19, 33, 34, 125, 295, 298, 299, 453, 476, 477, 538, 539, 547, 556, 578
 interlecte, 14, 19, 20, 24, 25, 33, 34, 38, 41, 42, 43, 73, 111, 116, 125, 134, 175, 192, 266, 269, 272, 276, 277, 281, 293, 294, 295, 296, 299, 372, 373, 375, 411, 422, 425, 449, 455, 457, 476, 479, 480, 481, 536, 538, 539, 543, 547, 560, 576, 580, 581, 712
 interlinguales, 375, 425, 510, 543, 578
 interlinguistiques, 29, 116, 275, 296, 351, 373, 476, 477, 510, 537, 539
 langue anglaise, 22, 24, 29, 31, 33, 36, 37, 39, 43, 91, 109, 110, 113, 117, 120, 124, 125, 147, 160, 187, 191, 242, 293, 301, 366, 371, 373, 374, 377, 421, 424, 453, 457, 459, 477, 488, 509, 511, 513, 517, 518, 534, 535, 536, 539, 543, 544, 546, 555, 557, 558, 573, 575
 langue étrangère, 5, 9, 11, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 50, 74, 90, 92, 93, 99, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125, 132, 144, 148, 149, 154, 155, 156, 158, 160, 163, 164, 166, 167, 174, 175, 176, 181, 184, 186, 191, 192, 194, 201, 205, 206, 207, 208, 225, 226, 237, 238, 239, 241, 244, 256, 258, 264, 265, 270, 278, 293, 296, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 319, 320, 322, 331, 332, 334, 339, 342, 343, 344, 345, 347, 355, 357, 361, 367, 371, 373, 374, 376, 378, 379, 380, 421, 422, 423, 449, 454, 455, 476, 478, 480, 510, 512, 513, 517, 518, 534, 538, 539, 547, 552, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 564, 568, 569, 570, 571, 573, 575, 576, 577, 579, 580, 581, 703, 705, 711, 712
 langue française, 16, 18, 19, 21, 23, 30, 31, 34, 39, 48, 50, 56, 57, 60, 63, 66, 69, 70, 72, 76, 77, 80, 88, 90, 91, 92, 99, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 132, 137, 149, 153, 156, 160, 167, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 186, 191, 192, 202, 206, 227, 242, 245, 247, 248, 249, 250, 256, 261, 266, 267, 269, 275, 279, 282, 283, 284, 288, 292, 295, 297, 298, 302, 304, 305, 307, 311, 313, 314, 320, 324, 325, 330, 331, 339, 340, 351, 358, 363, 366, 371, 374, 377, 394, 415, 421, 449, 450, 454, 477, 496, 508, 509, 510, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 534, 535, 536, 537, 539, 543, 544, 545, 546, 547, 551, 560, 569, 570, 575, 576, 577, 584, 586, 589, 591, 705
 langue maternelle, 17, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 43, 46, 47, 48, 49, 56, 59, 61, 69, 71, 75, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 106, 110, 113, 121, 122, 130, 131, 137, 141, 160, 167, 173, 176, 177, 192, 202, 258, 261, 264, 265, 279, 280, 282, 284, 285, 287, 289, 290, 291, 292, 302, 304, 307, 308, 309, 314, 322, 323, 324, 331, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 348, 353, 355, 356, 357, 358, 362, 363, 364, 365, 367, 369, 372, 374, 375, 413, 421, 423, 424, 452, 455, 546, 548, 559, 570, 573, 577, 579, 586, 587, 590, 591, 653
 langue officielle, 5, 13, 43, 71, 90, 99, 106, 110, 111, 118, 174, 283, 285, 289, 290, 303, 324, 371
 langue première, 7, 17, 19, 20, 23, 89, 90, 92, 121, 173, 175, 203, 211, 248, 276, 305, 307, 308, 310, 311, 323, 330, 332, 454, 457, 498, 509, 515, 534, 545, 547, 548, 573, 589, 590
 langue régionale, 16, 21, 24, 49, 65, 70, 73, 74, 78, 79, 87, 93, 124, 135, 153, 154, 155, 168, 169, 170, 174, 176, 178, 183, 214, 226, 227, 242, 247, 248, 268, 275, 277, 283, 284, 286, 287, 304, 306, 313, 326, 366, 375, 416, 453, 539, 552, 557, 560, 563, 568, 569, 571, 575, 579, 587, 591
 langue seconde, 17, 19, 29, 74, 90, 115, 117, 137, 138, 208, 280, 291, 305, 310, 322, 323, 371, 454, 457, 510, 577, 587, 705
 lois, 22, 72, 167, 168, 176, 247, 292, 300, 321, 552, 574
 macrosystème, 15, 19, 21, 31, 33, 36, 41, 73, 108, 119, 276, 294, 295, 322, 323, 324, 372, 421, 422, 481, 547, 551, 570, 574, 577, 711, 717
 maillages, 121, 192, 266, 267, 271, 272, 292, 302, 534, 543, 555, 716
 mélanges, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 48, 50, 54, 69, 70, 73, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 109, 111, 117, 125, 141, 187, 250, 252, 266, 267, 269, 270, 272, 273,

275, 276, 280, 281, 282, 284, 286, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 323, 351, 354, 372, 373, 376, 411, 437, 438, 440, 449, 450, 451, 468, 475, 476, 481, 488, 492, 493, 497, 500, 509, 510, 512, 537, 538, 539, 543, 546, 548, 551, 555, 556, 558, 573, 578, 581, 700

mixtes, 13, 17, 21, 34, 36, 43, 73, 193, 271, 296, 538, 556, 557, 574, 579

modalités, 11, 24, 100, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 160, 161, 174, 184, 205, 221, 242, 243, 245, 251, 256, 278, 299, 300, 478, 587

modèle, 19, 21, 32, 36, 39, 49, 59, 60, 66, 76, 100, 107, 113, 122, 125, 135, 137, 152, 158, 159, 164, 171, 183, 198, 200, 218, 253, 254, 268, 269, 273, 274, 276, 286, 288, 289, 298, 302, 303, 319, 320, 321, 360, 367, 368, 375, 543, 559, 562, 565, 567, 573, 574, 581, 712

monolingue, 71, 92, 109, 112, 120, 176, 177, 292, 412, 581

multilingue, 133, 185, 211, 215, 324, 568, 710, 713, 714

multilinguisme, 11, 24, 132, 134, 226, 248, 261, 268, 567, 571

norme, 14, 18, 19, 21, 22, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 43, 66, 77, 93, 99, 106, 107, 108, 110, 114, 115, 116, 117, 123, 124, 125, 172, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 220, 270, 271, 275, 279, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 331, 351, 353, 366, 372, 373, 374, 376, 412, 421, 422, 423, 425, 448, 455, 457, 478, 480, 481, 482, 488, 489, 497, 498, 511, 512, 515, 516, 517, 538, 539, 543, 546, 551, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 573, 575, 713, 716

normée, 33, 34, 88, 107, 187, 193, 294, 374, 413, 421, 515, 517, 535, 556, 573

normées, 31, 33, 110, 186, 220, 270, 369, 377, 421, 487

normes, 15, 18, 32, 36, 37, 47, 66, 99, 106, 114, 117, 118, 123, 124, 125, 172, 187, 192, 193, 201, 203, 297, 298, 309, 367, 412, 421, 546, 574

pédagogie, 21, 121, 122, 123, 125, 143, 147, 148, 152, 153, 159, 167, 186, 193, 196, 198, 214, 221, 236, 238, 240, 251, 254, 263, 264, 281, 283, 286, 287, 291, 296, 302, 319, 322, 324, 326, 330, 334, 422, 454, 509, 512, 551, 561, 577, 580, 591, 703, 705, 706, 713, 715

pistes, 11, 25, 40, 280, 281, 557, 575, 579

pluralité, 33, 39, 40, 43, 66, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 122, 125, 133, 183, 185, 194, 196, 227, 278, 297, 325, 352, 373, 376, 413, 421, 558, 571, 574, 577, 702, 703

pluriculturel, 50, 104, 193, 292, 349, 423, 569, 643, 653, 704

plurielle, 24, 50, 73, 75, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 112, 135, 143, 171, 172, 185, 195, 198, 204, 226, 253, 255, 281, 352, 421, 559, 561, 573, 581

plurielles, 9, 18, 39, 91, 99, 103, 104, 108, 111, 112, 123, 133, 172, 193, 195, 210, 212, 258, 270, 272, 297, 298, 412, 421, 557, 558, 560, 561, 591, 704, 710

plurilingue, 5, 17, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 40, 41, 43, 46, 50, 54, 69, 71, 77, 80, 82, 91, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 112, 116, 118, 120, 123, 124, 126, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 164, 166, 176, 179, 183, 185, 192, 193, 198, 200, 203, 211, 214, 215, 220, 240, 251, 255, 259, 261, 266, 267, 268, 271, 275, 278, 280, 287, 292, 299, 300, 301, 307, 312, 313, 318, 331, 349, 352, 414, 423, 509, 512, 543, 551, 554, 557, 559, 562, 566, 568, 569, 571, 573, 574, 575, 578, 579, 580, 584, 589, 643, 653, 704, 705, 706, 707, 711, 712, 713, 717

plurilinguisme, 5, 11, 21, 23, 24, 38, 40, 59, 66, 69, 81, 82, 86, 91, 92, 99, 100, 101, 108, 111, 117, 120, 132, 133, 134, 136, 140, 142, 143, 144, 166, 178, 181, 183, 185, 186, 192, 193, 233, 238, 245, 251, 254, 257, 261, 266, 268, 269, 273, 278, 283, 284, 287, 299, 300, 301, 304, 305, 322, 324, 332, 352, 368, 372, 423, 559, 560, 561, 571, 574, 581, 586, 701, 702, 703, 706, 710, 712, 713, 715

préconisations, 261, 289, 557

profil langagier, 39, 113, 116, 202, 227, 254, 258, 326, 327, 334, 335, 338, 348, 354, 361, 374, 515, 516, 548, 573

sociodidactique, 19, 22, 23, 24, 92, 118, 119, 122, 373, 512, 573

sociolinguistique, 5, 9, 11, 16, 17, 21, 23, 24, 29, 32, 33, 37, 39, 40, 42, 43, 47, 50, 57, 62, 71, 72, 91, 94, 102, 104, 107, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 129, 135, 141, 164, 169, 171, 172, 186, 202, 223, 227, 237, 249, 258, 269, 276, 280, 281, 286, 287, 289, 290, 293, 294, 298, 309, 310, 317, 318, 321, 324, 325, 326, 332, 335, 353, 366, 367, 374, 375, 376, 421, 422, 423, 498, 539, 555, 557, 559, 560, 562, 573, 574, 576, 577, 578, 580, 581, 590, 700, 701, 702, 703, 706, 713

surgénéralisation, 22, 371, 443, 475

système éducatif, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 29, 30, 31, 39, 43, 56, 59, 66, 70, 78, 100, 103, 107, 108, 117, 121, 122, 138, 143, 153, 163, 174, 179, 190, 192, 198, 210, 221, 224, 242, 247, 253, 255, 259, 266, 269, 272, 287, 288, 303, 314, 324, 367, 422, 535, 539, 546, 551, 552, 556, 561, 569, 571, 574, 575, 579, 581, 715

transfert, 22, 111, 126, 144, 371, 372, 418, 476

variantes, 18, 21, 29, 91, 108, 120, 125, 141, 211, 265, 272, 286, 296, 367, 376, 421, 556, 586

variation, 15, 18, 21, 24, 34, 35, 42, 43, 48, 91, 93, 94, 106, 107, 110, 112, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 172, 186, 193, 281, 301, 324, 325, 351, 352, 374, 512, 543, 551, 561, 580, 581, 710, 713

variations, 64, 65, 73, 94, 113, 114, 135, 141, 172, 175, 195, 212, 301, 509, 510, 556, 581

variétés, 13, 14, 18, 22, 31, 33, 34, 37, 100, 110, 116, 117, 122, 124, 135, 136, 175, 183, 185, 186, 193, 214, 251, 263, 269, 273, 275, 276, 304, 322, 352

TABLE DES MATIÈRES

THESE DE DOCTORAT DE	1
L'UNIVERSITÉ RENNES 2	1
THESE DE DOCTORAT DE	3
L'UNIVERSITÉ RENNES 2	3
AVANT PROPOS	5
REMERCIEMENTS	7
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	9
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
CONTEXTE GÉNÉRAL	27
0- Contexte sociolinguistique et démarche	29
0-1 Inscription de la problématique dans le cadre ethnosociolinguistique et interlectal	31
0-2 Concept polysémique de diglossie	31
0-3 Norme ou normes ?	36
0-4 Démarche	37
0-5 Rappel de la problématique – l'axe de recherches et plan	41
1-La Réunion	45
1-1 La situation géographique de l'île	45
1-2 L'histoire de l'île et son peuplement	46
1-2-1 Contexte historico-économique	46
1-2-2 La départementalisation et la naissance de la diglossie	49
1-3 Une société et une culture réunionnaises complexes	49
1-4 Les différents groupes ethniques à La Réunion	51
1-4-1 Premières ethnies d'origine malgache, et africaine	51
1-4-2 Ethnies d'origine hindoue	51
1-4-3 Ethnies d'origine chinoise	52
1-4-4 Ethnies d'origine musulmane	52
1-4-5 Ethnies d'origine mahoraise et comorienne	52
1-4-6 Les « Zorèy »	52
1-4-7 Les étrangers et La Réunion d'aujourd'hui	53
1-5 Les différentes ethnies en chiffres	53
1-6 La situation économique de l'île	55
1-6-1 Lien entre la situation politico-économique de l'île, le milieu social et l'école	55
2 - La situation sociolinguistique de l'île	57
2-1 Genèse du créole à La Réunion	57
2-1-1 La polygenèse	57

2-2 Les langues créoles dans le monde – leur point commun et leur importance dans le développement d’autres langues chez l’apprenant	58
2-2-1 La monogénèse	58
2-2-2 Théorie du bioprogramme	60
2-2-3 Le créole réunionnais et sa graphie	63
2-2-3-1 La graphie étymologique de 1828	63
2-2-3-2 La graphie phonologique « Lékritir 77 » de 1977	63
2-2-3-3 La graphie phonologique « KWZ » de 1983	64
2-2-3-4 La graphie Tangol de 2001	64
2-2-3-5 La graphie tablo de 2020, validée par la CALCR (Commission académique de la langue et culture régionales)	64
2-3 Une île riche mais appauvrie de son identité pluriculturelle	65
2-3-1 L’école participe au clivage scolaire et à la disparité sociale entre les Réunionnais	65
3 - Généralités sur les langues régionales en outre-mer	69
3-1 La situation sociolinguistique actuelle à La Réunion	71
3-2 Le créole réunionnais avant 2000 : rôle et place	72
3-3 L’évolution du créole vers le statut de langue régionale : rôle et place – politique linguistique	73
3-3-1 Contexte historique	73
3-3-2 La politique linguistique : une amélioration ?	74
3-3-3 L’école joue-t-elle son rôle ?	76
3-3-4 La glottophobie réunionnaise	77
3-4 La post période de langue régionale : changements ou inertie majoritaire ?	78
3-4-1 Les avancées ministérielles et académiques	79
3-5 Des avancées au niveau des textes, mais de maigres progrès sur le terrain	86
3-5-1 Passage en revue du plan d’action sur une décennie	86
3-5-2 L’espoir persistant d’un avenir meilleur avec le Plan stratégique académique (PSA) adapté aux besoins des Réunionnais	87
4- Concepts linguistiques et pratiques langagières les plus courantes sur l’île	89
4-1 Le concept général de langue	89
4-2 La langue première ou maternelle	89
4-3 La langue seconde	90
4-4 La langue étrangère	90
4-5 La langue officielle et de référence	90
4-6 Le concept de langue dans une approche sociolinguistique	91
4-6-1 Généralités et limites du concept	91
4-6-2 langue maternelle et sociodidactique	92

4-7 Une langue commune aux contours indéfinis et infinis	93
4-7-1 Hétérogénéité et variation	93
4-7-2 Persistance d'une langue codifiée ou d'une matrice ?	94
5 –Pluralité identitaire chez le Réunionnais	97
5-1 Qu'entendons-nous par identité ?	97
5-2 Une identité plurielle	99
5-3 la créolisation : un processus de la pluralité de l'identité	101
5-4 Une identité créole linguistique plurielle dans un cadre socio-économique défavorable	102
5-4-1 Le caractère pluriel de l'identité réunionnaise	103
5-4-2 Une situation scolaire plurilingue à La Réunion, conséquence directe de l'identité plurielle	106
5-4-3 Les différents comportements face à la langue et à la culture	108
5-4-4 L'identité plurielle du Réunionnais dans l'apprentissage de la langue étrangère anglaise	109
6- Compétence linguistique variée chez le Réunionnais	113
6-1 La norme : un frein à l'épanouissement linguistique et social ?	114
6-2 Pour une linguistique de terrain	116
6-2-1 La sociolinguistique de terrain	116
6-2-2 La théorie ethno-sociolinguistique, cadre épistémologique privilégié	117
6-3 Une approche sociodidactique s'impose à La Réunion	118
6-3-1 Approche contextualisée	119
6-3-2 La pédagogie de la variation	121
6-3-2-1 Envisager la pédagogie de la variation à La Réunion	122
6-3-2-2 La variation en cours de langues étrangères	123
6-3-2-3 Une pédagogie de la variation au pays de l'interlecte créole	125
7- Bilinguisme-Multilinguisme-Plurilinguisme	127
7-1 Définition du bilinguisme	127
7-1-1 Qu'est-ce un bilingue ? La compétence bilingue ?	127
7-1-2 Perception de Coste, Moore et Zarate	127
7-1-3 Perception de Lüdi et Py	128
7-1-4 Perception de Hamers et Blanc	129
7-1-5 Perception de Forlot	129
7-1- 6 Les différentes formes de bilingualité selon Hamers et Blanc	130
7-2 Définition du multilinguisme	132
7-3 Définition du plurilinguisme	133
7-4 Une réalité linguistique réunionnaise complexe au-delà des concepts décrits	134
7-4-1 La réunion des particularités et un véritable laboratoire linguistique à La Réunion	136

7-4-1-1 Le bilinguisme réunionnais	136
7-4-1-2 Le numérique au service du plurilinguisme réunionnais	142
TERRAIN DE RECHERCHES	145
8-Les nouvelles modalités d'évaluation en Langues Vivantes étrangères pour 2022	147
8-1 Remarques générales sur l'évaluation au Lycée d'enseignement général et technologique	147
8-2 Les répercussions de la pandémie sur les épreuves de langue étrangère au baccalauréat général, des modalités en pleine mutation	148
8-2-1 Modalités de l'examen de 2019, en vigueur, en langues étrangères, face à la pandémie	148
8-2-2 Modalités du baccalauréat général en cours de pandémie, session 2022 et celles préconisées pour les langues étrangères au baccalauréat, session 2023	150
8-2-3 Le rôle clé de l'équipe pédagogique et les soubresauts d'un examen national	151
8-2-4 Le rôle de la commission d'harmonisation et les épreuves ponctuelles de spécialité Langue	154
8-3 Les répercussions de la pandémie sur les épreuves de langue étrangère au baccalauréat technologique	155
8-4 Les répercussions de la pandémie sur les épreuves de langue étrangère au baccalauréat professionnel	156
8-4-1 Epreuve de langue vivante obligatoire en CCF CAP et BAC PRO	157
8-4-1-1 La situation A en langues étrangères au L.P	157
8-4-1-2 La situation B en langues étrangères au L.P	157
8-5 Les attestations de langues vivantes au LGT avortées en 2022	158
8-6 Sur les pas du pix, un modèle d'évaluation des compétences numériques transposé aux compétences linguistiques en langue étrangère ?	158
9- L'enseignement de la langue étrangère anglaise dans un cadre européen et glottopolitique en France ultramarine	163
9-1 L'enseignement de la langue étrangère dans le cadre européen commun de référence en langues	163
9-2 L'immersion à la rescousse de l'enseignement de la langue étrangère	166
9-3 La Loi Molac, ses effets et les attendus sur le plan local	167
9-3-1 Les articles de loi concernés	168
9-4 Une vision plus optimiste d'une France ouverte au changement linguistique	172
9-4-1 Un changement linguistique nécessaire à l'épanouissement et au développement de l'apprenant	173
9-5 Le rôle prédominant de l'expression orale en créole réunionnais sur tout apprentissage, notamment la lecture	174
9-6 Les apprentissages linguistiques et le droit face aux maigres moyens déployés sur l'île de La Réunion	176
10- Cadre didactique et ressources pédagogiques et évaluatives	181

10-1 Le CECRL	181
10-2 Le CELV	183
10-3 Le CARAP	185
10-3-1 Rôle du CARAP	185
10-3-2 Un exemple d'exploitation chez Candelier	186
10-4 Le guide en version intégrale de Beacco et de Byram de 2007	186
10-5 L'anglais dans les classes réunionnaises – Que disent les instructions officielles dans le cadre du CECRL ?	186
10-5-1 Les compétences attendues au niveau du CECRL	188
10-6 Guide pour l'enseignement en langues vivantes étrangères de l'école au lycée : les grands principes	193
10-6-1 Les outils théoriques et pédagogiques dans le second degré	194
10-6-1-1 Le langage	194
10-6-1-2 Les langues	195
10-6-2 Les courants théoriques et pédagogiques dans le second degré	196
10-6-2-1 L'héritage de la trilogie Dewey- Piaget et Freinet	196
10-7 Proposition de critères d'évaluation dans une approche plurielle en privilégiant l'aspect plurilingue de la société de communication ultramarine réunionnaise	198
10-7-1 Dans le primaire	200
10-7-2 Dans le lycée	200
10-7-3 Dans le collège	201
10-7-4 La valeur éducative	201
10-7-5 Esquisse d'une grille d'évaluation dans le contexte plurilingue à partir du CARAP	203
10-7-5-1 Partir de la langue de l'apprenant	203
10-7-5-2 Les descripteurs à retenir dans un contexte plurilingue pour évaluer la langue étrangère	203
10-8 Les attendus par niveau scolaire	204
10-9 Outils pédagogiques – évaluations à LA REUNION	207
10-9-1 Le CASNAV	208
10-9-2 Les élèves allophones	209
10-9-3 La Pluréval	210
10-9-4 L'évaluation des EANA	211
10-9-5 L'évaluation en filigrane des élèves plurilingues	211
10-9-6 Le translanguaging avec les allophones	214
10-9-7 L'évaluation par compétences et couleurs au collège P.G	215
10-9-8 La constante macabre	223
11– Les enjeux linguistiques et la place des langues étrangères dans les écoles françaises	225

11-1 les enjeux linguistiques de l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères	225
11-1-1 La place de l'anglais dans les écoles réunionnaises	225
11-1-2 Discontinuité de l'apprentissage-enseignement des langues entre les différents niveaux	226
11-2 Les différents dispositifs en langues développés au collège	237
11-3 Les différents dispositifs développés au lycée	238
11-4 Les certifications en langues étrangères	239
11-4-1 Certilingua	240
11-4-2 Cambridge Certificate	240
11-5 Quelques labels de reconnaissance	240
11-5-1 Le Label Euroscol	240
11-5-2 Le label eTwinning	240
11-5-3 Le label eTwinning School	241
11-5-4 Le label REVE	241
11-6 Les fluctuations des mesures de la politique linguistique, ces dernières années (2019-2021)	241
11-6-1 Les nouvelles mesures du 16 juillet 2019 pour le CRPE (concours de recrutement des professeurs des écoles), renforcent les formations disciplinaires existantes à destination des étudiants et enseignants	241
11-6-2 Le poids de la pandémie COVID 19 sur les mesures éducatives ministérielles en cours : une belle opportunité pour la contextualisation du système éducatif français hexagonal aux couleurs « ultramarines locales »	242
11-6-2-1 L'épreuve d'anglais pour le bac 2021-2022	242
12- La langue vivante régionale à l'école : le créole réunionnais	247
12-1 Représentations institutionnelles de la place du créole selon les textes ministériels	247
12- 2 Représentations institutionnelles de la place du créole selon le Droit	248
12-2-1 La politique académique de La Réunion	249
12-3 Le créole dans le premier degré et l'EFMC	250
12-3-1 Rôle d'un enseignement type EFMC	251
12-3-2 Mise en place de l'EFMC	251
12-4 Les classes bilingues à La Réunion	255
12-5 Le créole dans le second degré	256
12-6 Les Seychelles, Haïti : sources d'inspiration	258
13- L'école française à La Réunion	261
13-1 L'académie de La Réunion	261
13-1-1 Quelques chiffres clés	262
13-2 Remarques générales sur le système scolaire	262
13-2-1 Particularités, stratégies et objectifs	262

13-2-2 Pour une pédagogie de rôles	263
13-2-3 Le jeu de rôle en langue cible et en langue maternelle dans une classe de langue étrangère à La Réunion.	264
13-2-3-1 Déroulement	264
13-3 La contextualisation du contexte	265
13-4 Le risque de l'exclusion à l'école	266
13-4-1 L'exclusion à défaut de contextualisation à grande échelle	266
13-4-2 L'exclusion à défaut de pédagogies adaptées en outre-mer	267
13-4-2-1 Pôle de formation locale et interrégionale	267
13-4-2-2 Pôle de recherches	268
13-4-2-3 Pôle de création	268
14- Contact de langues	269
14-1 Un état des lieux propice aux mélanges linguistiques	270
14-2 Les productions réunionnaises métissées : maillages ou interlectes ?	271
14-2-1 Les profils langagiers réunionnais chez les petits	271
14-2-2 Un français aux formes mélangées chez le Réunionnais	272
14-3 Un bilinguisme tourné vers deux pôles n'échappant pas au phénomène de contacts des langues	273
14-4 Un contact de langues dans un environnement bilingue ou plurilingue ou diglossique ?	275
14-4-1 Un terrain diglossique	275
14-4-2 Les mélanges de lectures	276
14-4-3 Du comportement diglossique au comportement bilingue	277
14-4-4 Le comportement bilingue ou plurilingue ?	278
14-5 Co-apprentissage ou/et co-alphabétisation ?	279
14-5-1 La vision de Py et le cas valdotain	279
14-5-2 La vision de Daleau-Gauvin et le cas réunionnais	280
14-5-3 Vers une pédagogie de la variation ?	281
14-6 Les langues de contact dans les classes et en dehors des classes	281
14-6-1 Persistance diglossique réunionnaise	282
14-6-2 Le cas camerounais et la peur du bilinguisme en France	283
14-6-3 Le cas paraguayen	284
14-7 Sur les traces du modèle paraguayen ?	286
14-7-1 Nos appréhensions pour le cas réunionnais	288
14-7-2 Quels sont les résultats de l'expérimentation menée au Paraguay ?	289
14-8 L'illettrisme réunionnais à la lumière du bilinguisme paraguayen	290
14-8-1 Les facteurs de l'illettrisme réunionnais	290

15- Inscription des recherches dans le cadre interlectal	293
15-1 Approche générale du concept d’interlecte (Prudent)	293
15-2 L’interlecte dans le contexte sociolinguistique réunionnais	294
15-2-1 Ses tenants et aboutissants	294
15-2-2 Ses limites	296
15-3 La question de la norme ou des normes pour le français	297
15-3-1 Norme endogène à La Réunion	297
15-3-2 Les limites de la norme endogène avec « l’interlectalisation » et le parler bilingue	298
15-4 Des passerelles entre le bilinguisme et le plurilinguisme	299
15-4-1 Le bilinguisme, un atout sur le plan didactique	299
15-4-2 Du plurilinguisme à la didactique, une aventure	300
15-4-3 Des mélanges aux variations	301
15-5 La place du créole réunionnais dans l’enseignement de la langue étrangère - Impacts sur la langue étrangère	302
15-5-1 Généralités sur La langue maternelle comme tremplin pour l’enseignement : le modèle haïtien	302
15-6 Liens entre représentations du créole et apprentissage scolaire	303
15-6-1 Le recours à la langue maternelle pour enseigner la langue étrangère	304
15-6-1 -1 Généralités	304
15-7 Le terrain scolaire réunionnais	305
15-7-1 Le créole et les représentations des enseignants	305
15-7-2 Le créole et les représentations des apprenants	306
15-8 Lien entre ces représentations et l’enseignement – apprentissage de l’anglais et concomitamment rôle du créole	308
15-8-1 Posture et rôle de l’enseignant en langue(s) étrangère(s)	308
15-9 Le recours à la L1 pour tous les apprenants, un devoir ou un leurre ?	308
15-9-1 Le contexte scolaire	308
15-9-2 Le niveau de compétence en langue étrangère : un rôle majeur dans le recours à la langue maternelle	309
15-9-3 L’aspect psycho sociolinguistique dans l’apprentissage de la langue étrangère	309
15-10 Le succès scolaire en langues étrangères en lien avec la valorisation ou non du créole	309
15-10-1 Le mythe	309
15-10-2 Liens entre représentations du créole et apprentissage scolaire	310
15-10-3 Le créole en tant que langue vivante régionale, véritable avancée ou pure utopie ?	311
15-11 L’illettrisme : un phénomène persistant à La Réunion	312
15-11-1 Sur le plan académique	312
15-11-2 Sur le plan sociétal	314

OBSERVATIONS-COLLECTES-ANALYSES GLOBALES	315
16 – Investigations de terrain	317
16-1 Les didactiques de langues au pluriel tournées vers la sociolinguistique de terrain	317
16-1-1 Un aperçu des principaux courants théoriques et les méthodes d’enseignement	317
16-1-2 La pertinence du paradigme de l’éclectisme	321
16-1-3 La pédagogie intégrée	322
16-1-3-1 la langue étrangère dans le macrosystème	322
16-2 Le profil de nos apprenants participant aux enquêtes.	324
16-2-1 Profil de biogaphicité des collégiens du Sud	325
16-2-2 Profil de biogaphicité des lycéens et des étudiants	334
16-2-3 Profil de biogaphicité de quelques familles représentatives de la population réunionnaise	352
16- 3 Quel est le profil dominant de nos apprenants réunionnais ?	366
17-Observations – Collecte	371
17-1 Corpus d’analyse des productions en anglais	371
17-2 Typologie des productions mélangées pour l’analyse	371
17-3 Méthodologie et déroulement des enquêtes	374
17-4 Observations au Collège P. G.	377
17-4-1 Caractéristiques générales sur l’établissement d’accueil et difficultés rencontrées	377
17-4-2 Déroulement des séances en général	379
17-4-3 Description d’une séquence avec la cinquième	382
17-4-4 Description d’une séquence avec la sixième	394
17-5 BILAN des observations en général	410
17-6 Les boosters et les freins selon le type d’approche contrastive adoptée par les enseignants de P.G	416
17- 7 Le relevé des productions écrites non normées, non standardisées	421
17- 8 La traduction, un des divers procédés les plus significatifs à utiliser sur le terrain	422
17-9 Enquêtes au lycée d’enseignement général, analyse des compétences écrites et orales	424
17-9-1 Analyse de l’expression écrite avec « Tintin et les bijoux de La Castafiore » : thème	424
17-9-1-1 Déroulement	424
17-9-1-2 Analyse du premier exercice avec les étudiants de BTS, les lycéens de terminale et de première	426
17-9-1-3 Analyse du second exercice avec les étudiants et les lycéens de terminale et de première	457
17-10 Analyse de l’expression écrite des secondes générales	480
17-10-1 Analyse des productions écrites de seconde	482
17-10-1-1 La lettre d’excuses	482

17-10-1-2 Les vacances	488
17-11 Analyse des productions écrites de première technologique	497
17-11-1 Bilan de la Première technologique	508
17-11-2 Bilan des premières générales	510
17-12 Analyse d'une compétence orale : La compréhension orale anglaise au lycée	513
17-12-1 Déroulement et analyse	513
17-12-1-1 Classe de Première et de terminale, compréhension orale d'un support N°1	514
17-12-1-2 Classe de Terminale et de première, compréhension orale d'un support N°2	514
RÉSULTATS ET SUGGESTIONS DE PISTES	541
18- Interprétation des résultats selon les profils	543
18-1 Association du profil de l'apprenant, des langues et des résultats scolaires	543
18-1-1 L'alternance codique volontaire et les mélanges inconscients	543
18 -2 Les réfractaires à l'apprentissage avec un profil unilingue persistant ou bilingue étouffé	545
18-3 Emergence d'un nouveau profil d'apprenant	545
18-4 Répartition des bacheliers par leur appartenance à une catégorie socio-professionnelle : des résultats prometteurs	548
19–Les pistes didactiques et pédagogiques	557
19-1 Les préconisations sur le sol réunionnais	557
19-1-1 Labellisation des établissements et ouverture sur les spécificités locales	558
19-1-2 L'école réunionnaise : une machine de savoirs adaptée	559
19-2 L'école : un lieu d'épanouissement pour TOUS	559
19-3 Les langues régionales au cœur d'une France multilingue / plurilingue en faveur des langues étrangères	568
CONCLUSION GÉNÉRALE	573
ANNEXES	583
LISTE DES DOCUMENTS ANNEXES	584
TABLE DES SCHÉMAS – ILLUSTRATIONS- TABLEAUX ET GRAPHIQUES	697
BIBLIOGRAPHIE	699
INDEX	718
TABLE DES MATIÈRES	723

NOUT LANG, NOUT PÉI



Titre : Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais dans l'espace créolophone et plurilingue de La Réunion.

Mots clés : Anglais – créole réunionnais – didactique – enseignement contextualisé – interlecte – norme

Résumé : Nos recherches concernent l'apprentissage – l'enseignement de l'anglais et les modalités d'évaluation en vigueur au sein d'établissements secondaires de l'île de La Réunion, département français de l'océan Indien. Il s'agit d'un milieu plurilingue, où le français demeure la langue officielle dominante et reste donc le principal médium des savoirs transmis par l'école. Bien que le créole soit parlé par une grande majorité et reconnu comme langue régionale depuis plus de deux décennies, il a du mal à acquérir une véritable place dans les institutions scolaires. Il ne cesse d'être stigmatisé et ce, même lorsqu'il renégocie ses frontières avec le français dans des productions interlectales. Rares sont les établissements scolaires de l'île qui intègrent cette réalité linguistico-culturelle et socioculturelle dans une perspective d'adaptation de l'enseignement.

Dans ce contexte sociolinguistique particulier, les formes interlinguales classiques en langue anglaise, à l'école, se mêlent au créole réunionnais aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et les productions interlectales en langue française influent sur l'apprentissage de l'anglais et sur son évaluation. L'évaluation de la compréhension de la langue anglaise, réalisée en langue française, au sein des lycées par exemple, démontre des compétences fragiles en langue française, notamment en stratégies de lecture et d'analyse qui influent à leur tour sur la compréhension de la langue étrangère et l'appropriation des savoirs dans cette langue. Les investigations qualitatives menées sur le terrain mettent ainsi en évidence l'inadéquation d'un système éducatif français monolingue exclusif, incompatible avec les spécificités sociolinguistiques des apprenants de La Réunion.

Title : A sociolinguistic and sociodidactic approach to English in the creole-speaking and multilingual milieu of Reunion Island.

Keywords : English – Reunionese creole – didactic – contextualized teaching – interlect – norm

Abstract : Our research deals with English language teaching and learning, and the effective assessment modalities in secondary schools situated in Reunion Island, a French overseas department in the Indian Ocean. It is a multilingual milieu where French remains the dominant official academic language and the main medium of knowledge transmitted by school. Although creole is spoken by most of the population and has been recognized as a regional language for more than two decades, the language is still struggling for acceptance in educational settings. It continues to be stigmatized, even though its boundaries with the French language through interlectal productions are constantly being renegotiated. The schools rarely adopt this cultural linguistic and sociocultural reality aiming at a new perspective of teaching adaptation.

In this particular sociolinguistic context at school, classical English interlingual speech is mixed with the Reunionese creole language orally as well as in the written language; moreover, French interlectal productions have an impact on English teaching and on its assessment. For example, fragile French language skills, particularly in reading and analyzing strategies are revealed by assessing the English language comprehension skills from French language in High schools. These low French skills consequently have a significant influence on understanding a foreign language and acquiring knowledge in this new language. The mainly qualitative investigations achieved in this environment highlight the incompatibility between an exclusive monolingual French educational system and the specific sociolinguistic patterns of the Reunionese learners.