

# Colloque international

## Patrimoine et échanges

*Approches plurilingues et interculturelles  
en contexte de formation*

## Heritage and exchanges

*Multilingual and Intercultural Approaches  
in Training Context*

Université de La Réunion

UFR Lettres et Sciences Humaines

5 novembre 2014

Amphi Genevaux

6 novembre 2014

Matin : Amphi 200.2

Après-midi : Amphi Genevaux

Organisateurs : Yvon Rolland, Thierry Gaillat, Julie Dumonteil, Vilasnee Tampoe, Issa Kante



*Programme - Résumés*

### Conférenciers invités - *Guests*

- Professor Ghil'ad Zuckermann, The University of Adelaide, South Australia
- Professor Rao Prabhakara, University of Hyderabad, India
- Professeur Jean Paul Narcy-Combes, Université de Paris 3 DILTEC EA2288 France

### Mercredi 5 novembre 2014 - *Amphi Genevoux* Wednesday 5<sup>th</sup> November 2014 - *Genevoux Lecture Room*

**8h30-8h45** : Accueil/*Welcome*

**8h45-9h00** : Ouverture/*Opening*

#### **Axe 1 : Patrimoine linguistique littéraire et culturel**

##### *Axis 1 : Linguistic, literary and cultural Heritage*

**9h00-10h00** : **Ghil'ad Zuckermann**, *The University of Adelaide, South Australia* : « Aboriginal languages in Australia : Diversity, Linguicide and Revival »

**10h00-11h00** : **Prabhakara Rao**, *CALTS University of Hyderabad India* : « Multilingualism in India : Some observations »

**11h00-11h15** : Pause

#### **Modérateur/Regulator : Ghil'ad Zuckermann**

**11h15-11h45** : **Issa Kanté**, *University of Reunion* : « Contrastive linguistics : A "double" interface in second/third language acquisition ? »

**11h45-12h15** : **Moyra Sweetnam Evans**, *University of Otago, Dunedin, New Zealand* : « Language use and language attitudes in multilingual and multi-cultural South Africa »

**12h15-12h45** : **Tejshree Auckle**, *University of Mauritius* : « Introduction of Mauritian Bhojpuri in Primary Schools : Ideology, Ethnicity and the Issue of Orthographic Choice »

**13h00** : Déjeuner/*Lunch*

#### **Modérateur/Regulator : Vilasnee Tampoe**

**14h00-14h30** : **Thierry Gaillat**, *Université de La Réunion* : « Le Banga : patrimoine interculturel mahorais ? »

**14h30-15h00** : **Julie Dumonteil**, *Université de La Réunion* : « Formation et transformation. Nietzsche au contact de la pensée indienne »

**15h00-15h30** : **Christian Petit**, *Université de La Réunion* : « Le transfert de graphie : contribution à une approche psychanalytique du créole dans la littérature et la poésie réunionnaises contemporaines, entre identité et patrimonialisation »

**15h30-16h00** : **Pierre-Eric Fageol**, *Université de La Réunion* : « Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique »

**16h00-16h15** : Pause/*Break*

#### **Modérateur/Regulator : Yvon Rolland**

**16h15-16h45** : **Vilasnee Tampoe**, *Université de La Réunion* : « Langue, politique et ethnicité au Sri Lanka. Le cinghalais : langue nationale, langue sacrée ou mur sonore ? »

**16h45-17h15** : **Nathalie Wallian**, *Université de La Réunion* : « Temporalités culturelles, pratiques physiques et temps didactique : étude contrastive entre le Japon, Taiwan et la Chine »

**17h15-17h45** : **Ambarin Mooznah Auleear Owodally**, *University of Mauritius* : « Madrassah textbooks : Mediating and shaping Mauritian Sunni Muslim identities in a multilingual context »

**17h45-18h15** : **Imen Trabelsi**, *University of Sfax, Tunisia* : « Fostering intercultural exchange in an oil and gas producing company »

**Jeudi 6 novembre 2014 - Amphi 200.2**  
**Thursday 6<sup>th</sup> November 2014 – 200.2 Lecture Room**

**Axe 2 : Échanges : Politiques éducatives et apprentissages**

*Axis 2 : Exchanges : Educational policies and learning*

**8h45-9h45 : Jean Paul Narcy-Combes**, *Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle* : « Multilittéracies et multimédias au service du multiculturel et du multilingue »

**Modérateur/Regulator : Marie Françoise Narcy-Combes**

**9h45-10h15 : Christian Ollivier**, *Université de La Réunion* : « Dialogue entre recherche et politique éducative : la place de la formation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans les instructions officielles de l'école primaire en France »

**10h15-10h45 : Frédéric Tupin**, *Université de La Réunion* : « Intervenir en contexte plurilingue réunionnais : du segment entre politiques linguistiques et apports de la recherche »

**10h45-11h00** : Pause/Break

**Modérateur/Regulator : Jean Paul Narcy-Combes**

**11h00-11h30 : Dominique Macaire**, *Université de Lorraine, Nancy*, **Rita Carol**, *Université de Strasbourg* : « L'école maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme »

**11h30-12h00 : Marie Françoise Narcy-Combes**, *Université de Nantes* : « Approche(s) plurilingue(s) et apprentissage(s) langagier(s) : contexte(s) et variation(s) »

**12h00-12h30 : Pascale Prax-Dubois**, *Université de Strasbourg* : « Didactique des langues et scolarisation des élèves migrants à La Réunion : quelle prise en compte de la pluralité identitaire en contexte scolaire multilingue ? »

**12h45** : Déjeuner/Lunch

***Amphi Genevieux Visioconférence Université de Bordeaux***  
***Genevieux lecture room Visioconference University of Bordeaux***

**Modérateur/Regulator : Issa Kanté**

**14h00-14h30 : Yvon Rolland**, *Université de La Réunion* : « Multilingualism and a multiple scope as a trigger to improve EFL phonological acquisition »

**14h30-15h00 : Theodore Iyere**, *National Open University of Nigeria, Lagos, Nigeria* : « A Study of Undergraduate Students' Errors made in the Pronunciation of some Technology - related words in a sub-saharan University »

**15h00-15h30 : Norah Leroy**, *Université de Bordeaux 4* : « Bicultural child in the Dordogne English classroom – to be French or not to be... ? »

**15h30-16h00 : Kari Stunel**, *Université de Bordeaux 4* : « International student-teacher mobility - a tool for developing the professional posture of student-teachers »

**16h00-16h15** : Pause/Break

**Modérateur/Regulator : Thierry Gaillat**

**16h15-16h45 : Michèle Catroux**, *Université de Bordeaux 4* : « Représentations des futurs enseignants sur l'éducation inclusive : regards croisés »

**16h45-17h15 : Marie Christine Deyrich**, *Université de Bordeaux 4* : « MOOCS et formation ouvertes : vers de nouvelles dynamiques éducatives dans l'enseignement supérieur ? »

**17h15-17h45 : Nathalie Ribierre-Dubile**, *Université de Bordeaux 2* : « Rencontre éducative en langue vivante étrangère : quand la dynamique est au rendez-vous »

## Résumés

Tejshree Auckle, *Faculty of Social Studies and Humanities, University of Mauritius*

### **Introduction of Mauritian Bhojpuri in Primary Schools : Ideology, Ethnicity and the Issue of Orthographic Choice**

The seminal 1953 UNESCO report supporting the use of vernacular languages in national curricula worldwide also put forward a few basic tenets regarding the graphisation of previously unwritten languages prior to their formal introduction as taught subjects in the mainstream education system. Foremost amongst these was the recommendation that « a single letter for each phoneme is desirable » – a stipulation that has given rise to the promotion of such phonemic or « shallow » orthographies (Katz and Frost, 1992) as being conducive to a smoother transition from the oral to the written medium. However, as Romaine (2002), Sebba (1998, 2007) and Schieffelin and Doucet (1994) have highlighted during their research regarding the writing systems adopted for Hawaiian, Sranan and Haitian Creole respectively, orthography is a key site of intersection where « ideology meets phonology » (Sebba, 1998: 19), resulting oftentimes in what King (200 : 43) believes to be the « poisonous potency of script ». Along similar lines, it can be argued that the selection of the Devanagari instead of the Roman or even the Perso-Arabic script for Mauritian Bhojpuri and the subsequent introduction of the language as a taught subject during the time allocated for classes of Hindi, reveal the co-association between orthographic choice and the cultivation of what Eisenlohr (2006: 44) terms as the « politics of "Little India" » in contemporary Mauritius. Initially used as a lingua franca amongst migrants hailing from both North and South India, Mauritian Bhojpuri is, today, firmly inscribed within a dialectic of complementarity linking the Hindu diaspora to its homeland (Younger, 2009 ; Eisenlohr, 2006). Using the above perspectives as its theoretical backdrop, this study aims to analyse samples of text collected from the first-ever attempt to write down the Bhojpuri language in the now-defunct political newsletter *Soleil Rouge* (Sobhee, March 1976-July 1978 ; Bhojpuri Speaking Union Bill, Mauritius, 2010) and to compare the orthographic choices made therein to those eventually implemented in the Standard I Bhojpuri textbook. Particular emphasis will be placed on the pleonastic use of the Devanagari symbol Avagrah (ॐ), an s-shaped sign, most commonly used in Vedic Sanskrit texts to indicate the prodelision of an initial a- in the next syllable (Huet et al., 2009). Viewed as an attempt to sanskritise (Dwyer, 2001) Bhojpuri spelling, this study will, consequently, consider Avagrah usage as being « a vital part of a larger project of authentication of [the] Hindu community through minimizing the remove separating the homeland from the diaspora » (Eisenlohr, 2006:35).

**Key words :** *Mauritian Bhojpuri ; Orthography ; Diasporic ties ; Sanskritisation ; Ethnicity.*

#### **References**

- Eisenlohr, P., 2006, *Little India : Diaspora, Time, and Ethnolinguistic Belonging in Hindu Mauritius*, Berkeley, University of California Press.
- Jaffe, A., Androutsopoulos, J., Sebba, M. and Johnson, S. (Eds.), 2012, *Orthography as Social Action : Scripts, Spelling, Identity and Power*, Berlin, Walter de Gruyter.
- Romaine, S., 2002, « Signs of Identity, Signs of Discord : Glottal Goofs and the Green Grocer's Glottal in Debates on Hawaiian Orthography », *Journal of Linguistic Anthropology*, 12 (2), 189-224.
- Schieffelin, B.B. and Doucet, R.C., 1994, « The "Real" Haitian Creole : Ideology, Metalinguistics, and Orthographic Choice », *American Ethnologist*, 21(1), 176-200.
- Sebba, M., 2007, *Spelling and Society : The Culture and Politics of Orthography around the World*, Cambridge, Cambridge University Press.



Ambarin Mooznah Aulecar Owodally, *University of Mauritius (UoM)*

### **Madrassah textbooks : Mediating and shaping Mauritian Sunni Muslim identities in a multilingual context**

Because of its rich and complex history, Mauritius is multi-cultural, multi-ethnic, multi-religious and multilingual. In this context, languages are often seen and used as carriers, shapers and mediators of identities, identities which are never static because of the paradoxical pressures of traditionalism and modernism. In this paper, I focus on one particular community in Mauritius : the Sunni Mauritian Muslim community. For socio-historical and religious reasons, this community identifies with Urdu (an ancestral language) and Arabic (the religious language), and makes maximal use of

Kreol as the home language and increasingly, as the language that facilitates religious instruction. This community shares two important spaces : the mosque and the madrassah. The mosque welcomes male members for daily prayers ; the madrassah welcomes the children of the community to provide them with religious instruction (through Kreol) and quranic classes (Quranic Arabic), as well as provide them with Urdu and Modern Arabic classes. In this paper, I focus specifically on the madrassah textbooks that are used for religious instruction. These textbooks, written by a local author, are in Mauritian (Muslim ?) Kreol. I start by analysing these madrassah textbooks, paying particular attention to the language-switches to Urdu and Arabic and highlighting their role and function in the textbook. I then refer to qualitative interviews with the textbook writer – who is both a language learner and a language teacher – to argue that he uses language choices as linguistic and symbolical resources that put across meaning, as well as shape evolving Mauritian Sunni Muslim socio-cultural and religious identities.

**Key words :** *Sunni Mauritian Muslims ; madrassahs ; multilingualism ; textbooks ; identities.*

## References

- Ambarin Mooznah Auleear Owodally, 2011, « Multilingual Language and Literacy Practices and Social Identities in Sunni Madrassahs in Mauritius : A Case Study », *Reading Research Quarterly*, 46 (2), 134-155, DOI : 10.1598/RRQ.46.2.3
- Jahangeer-Chojoo, A., 2004, *La Rose et le henné : une étude des Musulmans de Maurice*, Moka, Mauritius, Mahatma Gandhi Institute.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A., 2012, *Routledge Handbook of Multilingualism*, London, Routledge.
- Rosowsky, A., 2013, « Faith, phonics and identity : Reading in faith complementary schools », *Literacy*, 47 (2), 67-78. DOI : 10.1111/j.1741-4369.2012.00669.x
- Schachter, E. P. & Rich. Y., 2011, « Identity Education : A new conceptual framework for researchers and practitioners », *Educational Psychologist*, 46(4), 222–238. DOI : 10.1080/00461520.2011.614509



**Séverine Behra**, *Maître de conférences, Université de Lorraine-ESPE, Laboratoire ATILF*

**Rita Carol**, *Maître de conférences habilitée à diriger des recherches, Université de Strasbourg-ESPE, Laboratoire ICAR de l'Université Lyon2, CNRS, ENS, Ifé, Lyon*

**Dominique Macaire**, *Professeure des universités, Université de Lorraine-ESPE, Laboratoire ATILF*

## L'école maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme

Dès l'école maternelle, alors que les environnements éducatifs en France connaissent le plurilinguisme, la langue française se taille la part du lion, soutenue par les programmes en vigueur. Ainsi, l'école ne prend pas vraiment en compte la diversité des langues/cultures présentes chez les 3-6 ans. Or, à cet âge les dispositions à vivre les différences sont encore grandes, la soif de communiquer est réelle et peu « scolaire » ; l'inclusion s'avère donc possible.

Divers travaux ont abordé la question du plurilinguisme sous l'angle de l'intégration des enfants migrants après 6 ans (Gogolin & Lange, 2010). Fort peu se sont penchés sur l'accueil de la diversité linguistique et culturelle chez les très jeunes enfants (3-6 ans), alors qu'aucune langue n'est encore réellement maîtrisée.

Les observations menées en contexte scolaire dans le cadre de la recherche interrégionale *kidilang* font état d'interactions langagières plus fréquentes entre les enfants eux-mêmes qu'avec les adultes, notamment en situation informelle lors de constructions incidentes de la langue de l'école (Carol, Behra & Macaire, 2014). Elles montrent également que la diversité des langues en présence ne constitue pas un frein à la communication entre les enfants, pour peu qu'elle soit *usage-based* (Tomasello, 2009).

Qu'en est-il des conceptions et de l'action de l'enseignant ? Cette communication se propose de présenter quelques résultats d'une recherche-action interrégionale de deux ans réunissant une enquête à grande échelle et des captations vidéo éclairant des habitus professionnels d'enseignants confrontés à la diversité, fréquemment vécue comme contrainte ou obstacle au quotidien. Il s'agit de pratiques professionnelles le plus souvent non conscientisées et adossées à des croyances cachées. Utilisée en formation, l'étude objectivée et distanciée de tels gestes, majoritairement réactifs plutôt que pro-actifs selon nos constats, conduit les futurs enseignants à une réflexion sur les divers usages de la langue française et sur ceux, généralement refoulés, des autres langues parlées à la maison, exclues ou minorées, et sur les identités en construction. Elle cherche à développer des compétences d'accueil de la diversité.

Il en découle des orientations pour la formation inclusive à la *superdiversité* (Blommaert & Rampton, 2011) chez les futurs enseignants de langues et professionnels en charge de l'accueil de la petite enfance. Cette étude s'inscrit en effet dans un dispositif innovant de formation au *plurilinguisme en herbe* (Behra & Macaire, 2014) dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

**Mots-clés :** *Plurilinguisme ; petite enfance ; gestes professionnels ; habitus cachés ; dispositifs de formation*

## Bibliographie

- Behra, S. & Macaire, D., 2014, (sous presse), « Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École : l'agir de l'enfant allophone en classe de maternelle », dans Greta Komur (dir.) *Education plurilingue : contexte, représentations, pratiques : chaque enfant peut réussir en langue*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363), Mulhouse : Editions Orizons, série *SDL*, coll. « Université ».
- Blommaert, J. & Rampton, B., 2011, Language and Superdiversity. *Diversities*, 2011, vol. 13, no. 2, 1-22, UNESCO, ISSN 2079-6595, en ligne : [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1)
- Carol, R., Behra, S. & Macaire, D., 2014, « Acquisition of French as an additional language in multicultural preschool classrooms in France : A usage-based analysis of classroom interaction », Communication présentée à *Conférence Early Language Learning – Theory and Practice*, Umeå Universitet, 12-14 juin 2014.
- Gogolin, I, Lange, I., 2010, « Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung », dans Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (dir.), 2010, *Migration und schulischer Wandel : Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden, Allemagne, VS Verlag.
- Tomasello M., 2009, « The usage-based theory of language acquisition », in Edith L. Bavin (dir.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge, Grande-Bretagne : Cambridge University Press, 69-86.



Michèle Catroux, *ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux, LACES*

### Représentations des futurs enseignants sur l'éducation inclusive : regards croisés

Les enseignants d'aujourd'hui doivent faire face à une proportion grandissante d'élèves issus de l'immigration. Or ces élèves souvent allophones constituent une des plus grandes difficultés que les enseignants nouvellement qualifiés rencontrent dans leur carrière. Ils sont la plupart du temps mal préparés à ces publics aux besoins spécifiques et les réponses institutionnelles et de formation restent insuffisantes ou inadéquates. Il est cependant certain que ces tendances démographiques devraient avoir une influence profonde et durable sur la formation initiale ou continue des enseignants.

Le concept d'éducation inclusive originellement pensé pour les élèves en situation de handicap s'est élargi à l'ensemble des élèves dans leur diversité qu'ils soient enfants en difficulté, enfants d'origine étrangère ou enfants du voyage par exemple. L'objet de cette communication est de s'intéresser aux points de vue des futurs enseignants par rapport à la diversité culturelle et d'examiner les représentations qu'ont ces futurs enseignants européens de l'inclusion de populations scolaires issues de l'immigration dans le contexte futur de leur profession.

Un programme intensif Erasmus intitulé TTIMS, *Teacher Training in Multicultural Settings*, a réuni en avril 2014 cinq établissements de formation des enseignants européens. A travers l'observation des modalités d'intégration de ces enfants migrants ou issus de l'immigration dans les classes ordinaires, les travaux visaient à identifier les difficultés d'acculturation de ces populations scolaires. Vingt étudiants futurs enseignants, leurs formateurs et des praticiens se sont interrogés pendant deux semaines sur les enjeux et les modalités de l'éducation inclusive à la suite d'observations effectuées dans des établissements scolaires de la communauté urbaine de Bordeaux (France).

Les échanges nés de la rencontre de futurs enseignants évoluant dans des sociétés multiculturelles ont permis de construire une vision de la diversité du point de vue des enfants issus de l'immigration. A la fin du programme, les futurs enseignants ont donné leur définition de l'éducation inclusive et leur vision de ces élèves à profils particuliers.

Les analyses ont révélé que, dans l'ensemble, les futurs enseignants ont une vision positive de l'inclusion des enfants allophones ou étrangers dans la classe ordinaire. Leurs représentations de l'éducation inclusive reposent sur une conception favorable de la « différence » selon laquelle tous les élèves ont leur place dans le système scolaire ordinaire et constituent une valeur ajoutée dans la classe.

**Mots-clés** : *Élèves migrants ; éducation inclusive ; représentations ; futurs enseignants.*

## Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D., 2013, « Teachers' attitudes towards inclusion in high schools », *Teachers and Teaching*, 19:5, 527-542.
- Pitkänen, P., Verma, G., Kalekin-Fishman, D. (Eds.), 2006, *Increasing the Cultural Understanding of Students Teachers*, Oxford, Trafford Books.
- Rouse, M., 2007, *Enhancing effective inclusive practice : Knowing, doing and believing*, Kairaranga, Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- Zay, D., 2012, L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire, Paris, coll. « Savoir et Formation », Série Handicap et éducation, L'Harmattan.



**Marie Christine Deyrich**

*Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 4140), Université de Bordeaux, ESPE*

### **MOOCS et formation ouvertes : vers de nouvelles dynamiques éducatives dans l'enseignement supérieur ?**

Les évolutions du monde digital interpellent une fois encore les politiques éducatives, avec la multiplication d'offres de formation ouvertes, et plus particulièrement avec la récente entrée en matière des MOOCs (Massive Open Online Course). Ces offres de formations universitaires alimentent désormais les débats sur l'enseignement supérieur, tant dans la sphère académique que médiatique, notamment pour leur potentiel transformatif (Yuan & Powell, 2013). La littérature sur les MOOCs est abondante et on constate que des recherches nombreuses sont menées dans ce champ d'exploration émergent. Se posent ainsi les questions relatives à l'accès aux formations, aux évolutions concernant les usages, l'enseignement-apprentissage, ainsi que les politiques éducatives universitaires ou encore les modèles économiques. D'autres questions sont moins souvent envisagées, telles que l'impact dans différents contextes culturels de l'importation d'un modèle né outre atlantique, un modèle censé révolutionner l'enseignement supérieur, par une amélioration de la qualité et de l'accès, dans une dynamique éducative ayant une portée censée être démocratique (Grandjean, 2013). On observe aussi que quelques recherches se situent dans une perspective non applicationniste et résolument critique, pour envisager la question des « traductions culturelles » (Nkuyubwatsi, 2014) nécessaires pour une adaptation aux contextes, garante de pertinence et de conformité par rapport aux attentes des étudiants. On retiendra aussi que certaines questions fondamentales concernant les contextes sont plus rarement soulevées : on peut signaler, en particulier, le peu d'écrits sur la question des langues donnant accès aux MOOCs et sur la question des contenus proposés.

Après une brève présentation de l'origine et du fonctionnement des MOOCs, notre communication examinera dans les discours, ce qui instaure la « légitimation » (Lyautard, 1979), afin de situer les caractéristiques principales de l'argumentation, en relation avec les enjeux explicites et implicites. Nous porterons ensuite la discussion sur les éventuelles « traductions culturelles » en examinant s'il y a bien une influence de différents contextes sur l'interprétation et la mise en œuvre du phénomène MOOCs ; à cet effet, nous nous intéresserons plus particulièrement à la question des langues et aux MOOCs francophones. Enfin, nous inscrirons le débat sur les MOOCs dans le cadre des usages pédagogiques du numérique (MESR, 2013), pour une mise en perspective de la réalité des usages dans l'enseignement supérieur en contexte, avec le potentiel, ainsi que les limites, d'une offre de formation technologique à visée universelle.

**Mots-clés :** *MOOC ; contextes culturels ; légitimation ; université ; discours.*

#### **Bibliographie**

- Grandjean, 2013, *L'inquiétant impérialisme du MOOC*, Retrieved from <http://www.martingrandjean.ch/linquietant-imperialisme-du-mooc/>
- Lyotard, J. F., 1979, *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, MESR, 2013, *Les usages pédagogiques du numérique*. Enquête du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, September 2013, Opinion way.
- Nkuyubwatsi, B., 2014, « Cultural Translation in Massive Open Online Courses (MOOCs) », *eLearningPapers* n°37. Retrieved from [www.openeducationeuropa.eu/en/elearning\\_papers](http://www.openeducationeuropa.eu/en/elearning_papers).
- Yuan, L., & Powell, S., 2013, *MOOCs and open education : Implications for higher education*, Cetus White Paper.



**Julie Dumonteil**, *Maître de conférences, Université de La Réunion, CCLC EA4078*

### **Formation et transformation. Nietzsche au contact de la pensée indienne**

Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'Europe acquiert une connaissance plus riche des cultures étrangères et tout particulièrement des langues et civilisations orientales. Alors que les puissances impériales française et britannique s'intéressent en priorité, pour des raisons territoriales évidentes dans le contexte colonial de la course aux territoires, aux questions concernant les domaines du commerce, de la politique et de l'administration, les Allemands ont à cette époque une approche plus académique, érudite de ces contrées éloignées. Ce phénomène s'explique par l'unification tardive de l'Allemagne, qui ne devient effective qu'en 1871 avec la création de l'Empire allemand et qui retarde donc inévitablement la conquête coloniale allemande.

Les universitaires allemands se consacrent ainsi principalement, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, à la recherche en philologie et en linguistique comparée, s'intéressant à l'étude des langues anciennes telles que le sanskrit ou le sumérien. Cet accroissement des connaissances et des savoirs contribue à une appréhension nouvelle du monde. Le travail sur des textes jusqu'alors inconnus des Occidentaux donne accès aux étudiants allemands à de nouveaux modes de pensée. Cette transmission de conceptions nouvelles dans la formation des jeunes penseurs allemands implique inévitablement une transformation de leurs propres représentations.

C'est ce phénomène de trans-formation qu'il s'agit donc d'étudier à partir de l'exemple de l'influence qu'exerce la pensée indienne sur la formation de la philosophie nietzschéenne.

En effet, dès ses années de formation, que ce soit en tant que lycéen du prestigieux lycée néohumaniste de Pforta ou en tant qu'étudiant en théologie et philologie, Nietzsche est au contact de la spiritualité indienne. Il développe alors, comme en attestent ses lectures personnelles, un réel intérêt pour la pensée et la culture indienne. Cette formation interculturelle lui permettra d'appréhender les fondements de la culture et de la pensée occidentale avec un regard autre, avec le regard de l'Autre. Nietzsche s'appuie sur une approche comparatiste de la philosophie : il confronte les systèmes de pensée européens et indiens pour dépasser la vision du monde hégémonique et eurocentriste à laquelle il est confronté au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'analyse de cette trans-formation permettra ainsi de saisir la généalogie même du renversement des valeurs morales auquel procède Nietzsche.

**Mots-clés** : *Formation ; interculturelité ; Inde ; Nietzsche ; XIX<sup>e</sup> siècle.*

### **Bibliographie**

- Graham Parkes (ed.), *Nietzsche and Asian Thought*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1984.  
Reiner Bohley, « Über die Landesschule zur Pforte : Materialien aus der Schulzeit Nietzsches », *Nietzsche-Studien* n° 5, Berlin/New York, de Gruyter, 1976, p. 298-320.  
Christine Maillard, *L'Inde vue d'Europe. Histoire d'une rencontre (1750-1950)*, Paris, Albin Michel, 2008.  
Wilhelm Halbfass, *Indien und Europa : Perspektiven ihrer geistigen Begegnung*, Basel und Stuttgart, Schwabe Verlag, 1981.  
Marc Cluet (éd.), *La fascination de l'Inde en Allemagne 1800-1933*, Presses universitaires de Rennes, 2004.



**Pierre-Eric Fageol**, *ESPE de La Réunion*

### **Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique**

La finalité de l'enseignement de l'histoire n'est pas seulement de transmettre des connaissances mais également des valeurs. Les programmes scolaires à l'école primaire prennent en compte – à des degrés divers et contrastés – les spécificités culturelles territoriales dans une hiérarchie d'ordre axiologique définissant l'histoire de La Réunion par rapport au prisme métropolitain. L'objectif de cette communication est d'analyser les enjeux d'une possible redéfinition d'un curriculum prenant en compte les réalités sociales et identitaires indiaocéaniques. Selon un double prisme articulant les stades de développement des élèves et leurs représentations mentales, il s'agit d'interroger les savoirs et les outils ayant une pertinence sociale et une cohérence intellectuelle dans le contexte réunionnais.

**Mots-clés** : *Didactique de l'histoire ; curricula ; identité.*

### **Bibliographie**

- Dasen P., Perregaux Ch., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2002.  
Legris P., *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, PUG, 2014.  
Lenoir Y., « Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire », in Audigier F., Crahay M. et Dolz J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006.  
Meunier Olivier, « Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République », *Revue internationale d'éducation*, n°63, septembre 2013.  
Prost Antoine, « École, histoire et nation : présentation », *Histoire de l'éducation*, n°126, 2010.



**Thierry Gaillat**, *LCF ICARE EA 4549 / Université de La Réunion*  
(*Langue et Culture Française : Institut Coopératif Austral de Recherche en Education*)

### **Le Banga : patrimoine interculturel mahorais ?**

Si vous allez à Mayotte, à la périphérie des villages, vous ne manquerez pas de découvrir de petites cases colorées. En vous approchant davantage, vous pourrez remarquer que sur chacune d'entre elles figurent des messages picturaux ou écrits : vous découvrirez alors le Banga de Mayotte, « expression remarquable et méconnue d'architecture et d'expression plastique » (Le Fur, 1989).



Les Bangas ont une fonction sociale traditionnelle pour le jeune adolescent masculin, constituant un espace transitionnel entre la maison de ses parents et la demeure qu'il occupera après son mariage, demeure appartenant traditionnellement à son épouse.

La construction de ce Banga constitue un rite initiatique pour chaque adolescent mahorais, rite où il « s'exerce à l'apprentissage de l'autonomie, pour flirter et pour vivre les prémices de sa vie d'adulte » (Cassagnaud, 2006).

Alors que dans un premier temps ces petites cases étaient décorées de façon non figurative, alternants des fonds colorés et des motifs naïfs, depuis une bonne trentaine d'année, les murs se couvrent de textes et de slogans, messages qui ont pour fonction essentielle d'attirer les filles à venir découvrir l'univers personnel de son propriétaire.

Alors que le Banga constitue un élément traditionnel majeur de la construction identitaire de jeune mahorais, le développement de ces textes écrits généralement en français parfois mêlés à des expressions anglo-saxonnes, marque quant à lui l'inscription de cet adolescent dans le monde occidental. Cette rencontre n'est-elle pas à considérer comme un marqueur formel de l'interculturalité assumée que l'on trouve souvent à Mayotte, dans cette société que Soibahadine considère « comme une société fortement intégrée » ?

Aussi, après avoir présenté ce qui légitime l'édification des Bangas à Mayotte, nous nous efforcerons de montrer comment, à travers les axes développés (amour, pouvoir, amitié...) par les différents écrits observés sur les façades de ces petites cases d'adolescents, les deux cultures, traditionnelle et occidentale, fusionnent dans une dynamique interculturelle singulière, faisant du Banga un élément essentiel du patrimoine mahorais dans sa double appartenance, comorienne et française.

**Mots-clés :** *Banga ; Mayotte ; interculturalité ; patrimoine ; rite initiatique ; adolescence, écriture.*

### **Bibliographie**

Cassagnaud, J., 2006, *Le Banga de Mayotte comme rite de passage*, Connaissances et savoir.

Cassagnaud, J., 2010, *Rite de Mayotte ou chronique d'une mort annoncée ?*, Connaissances et savoir.

Le fur, Y., 1989, *Bangas*, Mayotte, Ed. B'wi !

Soibahadine, I., 2003, « Société et interculturalité à Mayotte », in *Société plurielles dans l'océan Indien. Enjeux culturels et scientifiques*, Karthala, p. 85-105.



**Theodore Iyere**, *National Open University of Nigeria*

### **A Study of Undergraduate Students' Errors made in the Pronunciation of some Technology - related words in a sub-saharan University**

The emerging technological revolution – especially in electronic communication in different parts of the world has inevitably led to the introduction of a sizeable number of English words. Subsequently, the contemporary Nigerian university students have systematically embraced this tide of 'Techno-Linguistic' globalization which has combined to shape the linguistic engineering process commonly witnessed in most university campuses in Nigeria. This study was therefore undertaken to investigate the extent to which undergraduates of English studying at the National Open University of Nigeria (NOUN) could accurately pronounce some commonly used technology – related words with regard to the English consonant and vowel sounds that often pose pronunciation challenges to the students. A total of 60 students were randomly selected from the 100, 200 and 300 levels in the department of English and were given the opportunity to pronounce each of the selected words as well as construct simple sentences using the same words. The students' performance was recorded and subjected to qualitative analysis. The result showed that the frequencies of pronunciation errors was high when the words were pronounced in isolation and very high when the words were used in spoken utterances by the students. A clear case of Mother Tongue interference was evident in the data collected. This clearly confirms the fact that many undergraduate students of English in NOUN still experience some difficulty in pronouncing English vowels and consonants not present in their Mother Tongues (L1). This study therefore posits that teachers/lecturers of spoken English in Nigerian universities need to devote more pedagogical and research attention to these « problem sounds » as such a move will ensure the practicability of training the students to become proficient language users.

**Key words :** *Pronunciation errors ; Technology – related words ; Mother Tongue Interference.*

### **References**

Adetugbo, A., 1978, « Nigerian English Phonology : Is there Any Standard ? Research Paper in the Linguistic Sciences », 1 (2)

Baldauf, R., & Kaplan, R., 1997, *Language Planning from Practice to Theory*, Bristol, Multilingual Matters.

Bamgbose, A., 1971, « The English Language in Nigeria », in Spencer (ed), *The English Language in West Africa*. London : Longman Publishers.

- Bohn, O.S. & Munro, M.J., 2007, *Language experience in second language speech learning [electronic resource]*, Philadelphia, J. Benjamins Pub.
- Carter, R., 2003, *Language Awareness - ELT J. ELT Journal Volume 57/1*, January 2003, Oxford University Press. Retrieved January 22<sup>nd</sup>, 2010, from <http://eltj.oxfordjournals.org/content/57/1/64.full.pdf+html?sid=1bc44241-b561-409f-900e-ed3649c4e02f>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J., 1996, *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Corder, S.P., 1967, « The Significance of Learners' Errors », *International Review of Applied Linguistics* 5, 160-170.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Doughty, J. & Long, H., 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford. UK.
- Ellis, R., 1990, *Instructed Second Language Acquisition*, Basil Blackwell Ltd., Oxford UK.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford UK.



Issa KANTÉ, *Université de La Réunion, (CCLC EA 4078)*

### Contrastive linguistics : A « double » interface in second/third language acquisition ?

Originally devised as an applied enterprise, Contrastive Linguistics (CL) then aimed at producing more efficient second language teaching methods and tools, (Fries 1945, Lado 1957, Fisiak 1981). Initially based on a behaviorist view of language acquisition, CL lacked solid foundations in learning psychology. Its early attempts were criticized for overemphasizing the role of interference as a source of errors, and thereby ignoring various parameters (mediated/natural acquisition, L2/3 acquisition...).

This research aims at showing that, in its current form, CL should rather be perceived as a « double » interface : between theory and application and between various linguistic approaches (Errors Analysis – EA –, Translation Study and Language Typology). Firstly, it shows how empirical problems, hindering the original contrastive enterprise, led to the emergence of EA, which primarily focuses on what problems actually occur in language acquisition and uses findings to solve them. The question is whether one can deal with learners' errors in ignoring their L1. Not long ago, some pedagogical approaches had decreed a total ban of L1 in L2/3 teaching. Recently, research re-established L1-L2 transfer as a major factor in L2/3 acquisition, (Selinker 1992, James 1998). As Granger (2003) puts it, the globalization of society has led to an increased awareness of the importance of interlingual/intercultural communication.

Based on the interconnections between CL/EA and their distinctive limits, we advocate that, despite their apparent opposition, they are rather complementary fields, with converging points and common goals to L2/3 acquisition. For instance :

- As Krzeszowski (1991: 64) shows, learner's L1 is important to understand an error like *\*these his children* (ill-formed in English) vs *te jego dzieci*, (well-formed in Polish).

- Similarly, how can we explain the errors in the following sentence of a French student, in discarding his L1 ?... *some people (er) conduce conduces us to a an hospital and (em) (er) the moral (er) in (er) that history is that...* [LONGDALE\_LEARNER-CORPUS].

- For advanced learners, many studies show how CL gives them a huge advantage from a direct comparison of their L1 with L2/3. This is a crucial point in multilingual contexts such as in Reunion Island or areas where English is not an L2, but L3 or sometimes L4, (König and Gast 2009).

Finally, the study also examines how corpus-based approach emerges as a common empirical ground to CL and EA. Large corpora have given CL a much more solid empirical basis than the original intuition-based approach.

**Key words :** *Contrastive linguistics ; error analysis ; language acquisition ; multilingual context ; corpus.*

#### References

- Fries, C.C., 1945, *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Granger, S., 2003, « The corpus approach : A common way forward for contrastive linguistics and translation studies ? », in Granger et al., *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi, p. 17-29.
- James, C., 1998, *Errors in Language Learning and Use : Exploring error analysis*, London, Longman.
- König, E. & Gast V., 2009, *Understanding English-German Contrasts*, 2<sup>nd</sup> ed, Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Lado, R., 1957, *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.



### **Bicultural child in the Dordogne English classroom – to be French or not to be... ?**

This submission focuses on the secondary school classroom context in the Dordogne in France and examines the relationship between French speaking English teachers and bilingual pupils with mixed nationality parents (British/French). It is apparent that bilingual pupils with mixed nationality parents are more likely to hide their bilingualism and their bicultural identity in the English classroom than bilingual pupils with British parents.

What does this behaviour reveal about the nature of the interpersonal relationships in the classroom ? What do English teachers believe is the reason for these bilingual children playing down their bilinguality and biculturalism ? What reasons do the pupils themselves put forward to explain this attitude in class ? To what extent are these interpersonal relationships influenced by sociocultural and socio-historical factors ? These research questions are addressed within the framework of social representations and collective identity theory in so far as levels of self-definition and subsequent representations of the social world result in « in- group-out-group categorizations » (Brewer & Gardner, 1996). Adopting a qualitative triangulation approach, semi-directed interviews were conducted with both English teachers and their mixed nationality bilingual pupils in the light of school reports and results.

Interview discourse analysis suggests that English teachers favour in-groupers (French monolingual pupils) automatically and unconsciously despite their personal liking for out- groupers (bilingual pupils) as a result of the activation of a collective identity both as a teacher and as a French national whilst mixed nationality bilingual pupils hide their bilinguality/biculturalism from their classmates because they wish to be socially attractive and considered in-group members. However, bilingual pupil discourse also reveals that reticence in revealing bilingual and bicultural status in the classroom is also a consequence of teacher expectations of linguistic skills and teacher attitudes towards assessment. This study suggests that awareness of the social reality of a language classroom involving bicultural pupils and its impact on interpersonal relationships is key to optimizing the language learning environment.

**Key words :** *bilinguality ; biculturalism ; collective identity ; social representations ; assessment.*

#### **References**

- Brewer, M. B., & Gardner, W., 1996, « Who is this "We" ? Levels of collective identity and self representations », *Journal of personality and social psychology*, 71(1), 83.
- Castellotti, V., & Moore, D., 2002, Social representations of languages and teaching. Language Policy Division Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education.
- Charaudeau, P., 2005, « Réflexion sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in Gabry J. et al., *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005.
- Hall, S. (Ed.), 1997, *Representation : Cultural representations and signifying practices*, vol. 2, Sage.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H., 2000, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press.



Marie Françoise Narcy-Combes, *Université de Nantes, France*

### **Approche(s) plurilingue(s) et apprentissage(s) langagier(s) : contexte(s) et variation(s)**

Cette proposition s'inscrit dans la thématique de l'Axe 2 du colloque « Echanges ». Elle se propose de s'appuyer principalement sur les résultats des travaux de l'équipe PLURI-L sur les représentations et les pratiques éducatives liées au plurilinguisme dans les Pays de la Loire (Jeoffrion *et al.*, 2014, Narcy-Combes & Jeoffrion, 2014), une région atypique au regard des intérêts du colloque, pour susciter une réflexion sur les effets de contexte (socioculturel, socio-éducatif, géographique et historique) sur l'adoption des dispositifs plurilingues et pluriculturels.

Nous adhérons à la définition du plurilinguisme proposée par Coste *et al.* (1997) dont l'ouverture permet de l'adapter à la variabilité des contextes. Nous appelons « dispositif plurilingue » un dispositif institutionnel qui permet d'exposer les étudiants à des contenus disciplinaires proposés en au moins deux langues distinctes, et dans lequel les tâches réalisées conduisent à traiter les contenus en utilisant une ou plusieurs langues négociées.

Notre positionnement en acquisition des langues est émergentiste et se situe dans le paradigme de la pensée complexe revisité dans le cadre de la théorie des systèmes dynamiques (Morin, 2008, Herdina & Jessner, 2006, Randall, 2007, Grosjean, 2008, Dörnyei, 2009). Nos incursions dans les domaines de recherches de la psycholinguistique et de la sociolinguistique nous ont convaincue que chaque domaine pouvait enrichir nos problématiques de recherche et nous les considérons comme complémentaires (Jessner, 2006, Dagenais & Jacquet 2008). Le construit de « contexte » est central dans notre réflexion. Nous le concevons comme processus socioculturel dynamique et complexe (Dilley, 1999), auquel participent les acteurs sociaux dont les interactions créent les frontières et les limites qui suscitent les appartenances et les exclusions.

La démarche sera analytique et contrastive et s'appuiera sur les résultats d'études de terrain menées dans des contextes variés. Ainsi, notre propos ne sera pas de présenter les études elles-mêmes qui ont fait l'objet de publications antérieures, mais d'en faire une méta-analyse pour en dégager les constantes et les variations. Le croisement des regards, des terrains d'expériences explorés (essentiellement les Pays de la Loire et le Maghreb, avec quelques incursions en Chine et en Afrique sub-saharienne) devrait aboutir à dégager le potentiel et les limites d'une (des ?) approche(s) plurilingue(s) selon les enjeux identitaires (Norton-Pierce, 1995, Gudykunst et al., 1996, Castellotti, & Moore, 2002, 2004, DeAndrea et al., 2010), politiques (Beacco & Byram, 2003) et économiques (Grin, 2010) contextuels.

**Mots-clés :** *Plurilinguisme ; apprentissage langagier ; contexte- représentations.*

### **Bibliographie**

- Beacco, J.-C., & Byram, M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue/ From linguistic diversity to plurilingual education : Guide for the development of language education policies in Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Retrieved July 9, 2012, from <http://www.coe.int>.
- Castellotti, V., & Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Castellotti, V., & Moore, D., 2004, *Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues*, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Dagenais, D., & Jacquet, M., 2008, « Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism », *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41-52.
- DeAndrea, D. C., Shaw, A. S., & Levine, T. R., 2010, « Online Language : The Role of Culture in Self-Expression and Self-Constraint on Facebook », *Journal of Language and Social Psychology*, 29 (4), 425-442.
- Dilley, R., 1999, *The Problem of Context*, New-York-Oxford, Berghahn Books.
- Dörnyei, Z., 2009, *The psychology of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K., 2005, « The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation », *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 327-357.
- Grin, F., 2010, « Economics », in J. Fishman and O. García (eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*, vol. 1. Oxford, Oxford University Press, 70-88 (revised and updated version of « Economics », in Fishman, J. (ed.), 1999, *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford, Oxford University Press, 9-24).
- Grosjean, F., 2008, *Studying Bilinguals*, Oxford, Oxford University Press.
- Gudykunst, W. B., Matsumoto, T. Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K., & Heyman, S., 1996, « The influence of cultural individualism-collectivism, self-construals, and individual values on communication styles across cultures », *Human Communication Research*, 22, 510-543.
- Herdina, P., & Jessner, U., 2006, *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M.-F., 2014, « From Multilingualism to Plurilingualism : Analyzing University Students' Representations of Language Learning for Developing Plurilingual Competences in a Monolingual Context », in *Language, Culture and Curriculum*, Routledge.
- Jessner, U., 2006, *Linguistic awareness in multilinguals : English as a third language*, Edinburgh, UK : Edinburgh University Press.
- Morin, E., 2008, *La Méthode*, Paris, Seuil.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise & Jeoffrion Christine, 2014, « Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : étude comparative entre niveaux d'études et filières », in Violaine Bigot, Marie-Thérèse Vasseur et Aude Bretegnier (dirs.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*.
- Norton-Peirce, B., 1995, « Social identity, investment, and language learning », *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Randall, M., 2007, *Memory, Psychology and Second Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins.



## **Dialogue entre recherche et politique éducative : la place de la formation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans les instructions officielles de l'école primaire en France**

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, voire plurilingue et interculturelle a été largement développée par la recherche (entre autres dans Beacco et *al.*, 2010 ; Cavalli, Coste, Crişan, & Ven, 2009 ; Coste, Moore, & Zarate, 1997 ; Coste, 2010). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) en a fait un des objectifs centraux de l'apprentissage des langues. Il s'agit non pas de juxtaposer des compétences dans des langues différentes, mais de développer une gestion articulée des différents répertoires langagiers existant et/ou en construction. Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier et *al.*, 2007) a depuis approfondi la notion en proposant des descripteurs pour cette compétence. Différentes approches didactiques, dites plurielles, s'inscrivent directement dans ce mouvement d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Une quinzaine d'années après l'émergence rapide de la recherche liée au concept de compétence plurilingue et pluriculturelle et le développement des premiers grands projets mettant en œuvre des approches plurielles, notamment en intercompréhension et éveil aux langues (EuRom4, EuroComRom, Galatea datent de la fin la seconde moitié des années 1990, tout comme Eulang), il nous semble intéressant de nous interroger sur le dialogue entre recherche, « cadres » et politiques éducatives nationales.

Lors du colloque précédent (« Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle » organisé en 2012 à La Réunion), la faible présence du plurilinguisme dans les programmes officiels du secondaire de trois pays européens avait été évoquée lors d'une communication. Notre communication s'inscrit dans la même lignée puisque nous nous attacherons à analyser en synchronie et diachronie les instructions officielles du primaire français pour repérer la place que l'éducation au plurilinguisme y prend. Pour cela, nous procéderons à une analyse discursive des instructions consacrées à l'enseignement des langues vivantes étrangères et des langues régionales, mais aussi à la langue maternelle. L'analyse fondée sur une première analyse lexicométrique automatisée sera complétée par un relevé manuel. Il s'agira de repérer des évocations d'une formation à une compétence plurilingue et pluriculturelle et d'étudier les conceptions sous-jacentes et les modalités de mise en œuvre proposées.

**Mots-clés :** *Plurilinguisme ; instructions officielles ; politique linguistique ; didactique.*



Christian Petit, Institut Coopératif Austral de Recherche en éducation (ICARE EA 4549, Université de La Réunion)

## **Le transfert de graphie : contribution à une approche psychanalytique du créole dans la littérature et la poésie réunionnaises contemporaines, entre identité et patrimonialisation**

Cette étude se veut une contribution à une approche psychanalytique des pratiques scripturales en créole dans la littérature et la poésie réunionnaises et de ses rapports avec les représentations de l'identité.

Je pose l'hypothèse que l'écrit en créole fonctionne d'un point de vue psychique comme paradigme d'un effet de transfert au sens psychanalytique du terme : effet singulier que j'ai nommé transfert de graphie de la langue créole réunionnaise afin de saisir les processus psychiques constitutifs de la relation du sujet à la lecture d'un texte écrit en créole, quel que soit le modèle de graphie rencontré. Le transfert, tel que Freud l'a mis en évidence, caractérise cette métamorphose originale de la vie psychique qui réactive chez le sujet humain des affects et des signifiants d'amour et de haine tels qu'il a pu les vivre aux premiers moments de son existence. Pour sa part, le transfert de graphie de la langue réunionnaise ne concerne pas la relation entre deux êtres mais le lien singulier qui s'établit entre un lecteur/rédacteur et un objet graphique investi pulsionnellement : la trace écrite de la langue créole.

La problématique interroge ce subtil mouvement psychique transférentiel et ce que signifie pour un écrivain réunionnais, le fait d'écrire en créole et avec quelle graphie ? Que révèle ce transfert de graphie du créole à propos de sa propre calligraphie inconsciente de sujet écrivant et des liens avec les constructions de l'identité ?

La méthodologie rassemble d'une part, une enquête par questionnaire (Javeau, 1992) portant sur les quatre modèles de graphie créole répertoriés (Prudent, Tupin & Wharton, 2005) : étymologique, Lékritir 77, 1983-KWZ et Tangol 2001, et d'autre part, des entretiens non-directifs soumis à l'analyse de contenu (Bardin, 1977) effectués auprès de cinq jeunes poètes réunionnais qui publient des nouvelles, poèmes, contes et légendes, issus du concours annuel LANKREOL mais aussi auprès de quelques pionniers tels que Threutard, Gauvin, Gamaleya, Honoré.

Les résultats confirment l'importance des manifestations du processus psychique de transfert de graphie de la langue créole – et sa pertinence théorique – chez les écrivains réunionnais, notamment sur le versant de l'investissement de la langue écrite comme objet d'amour, comme affirmation d'une singularité existentielle et esthétique valorisantes.

En conclusion, ce travail permet de comprendre que cet engouement des écrivains réunionnais pour l'écrit créole se situe bien à mi-chemin entre un processus de patrimonialisation, gage d'une reconnaissance symbolique d'une langue et d'un questionnement sur l'identité à partir des représentations sur l'origine.

**Mots-clés :** *Transfert de graphie ; identification imaginaire à la graphie ; identité ; désir de patrimonialisation ; origine.*

### **Bibliographie**

- Freud S., 1982, *Essais de psychanalyse appliquée*, Idées/Gallimard.  
Javeau Cl., 1992, *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, Paris, Les éditions d'Organisation.  
Milner J.-C., 1978, *L'amour de la langue*, Connexions du Champ freudien, Paris, Editions du Seuil.  
Milner M., 1980, *Freud et l'interprétation littéraire*, 2<sup>e</sup> tirage, Paris V, Société d'édition d'enseignement supérieur.  
Prudent L. F., Tupin F., Wharton S., 2005, *Du plurilinguisme à l'école*, Transversales 12, Langues, Sociétés, Cultures et Apprentissages.



**Pascale Prax-Dubois**, Université de Strasbourg (LILPA/GEPE)

### **Didactique des langues et scolarisation des élèves migrants à La Réunion : quelle prise en compte de la pluralité identitaire en contexte scolaire multilingue ?**

Dans quelle mesure le rapport aux langues et l'imaginaire professionnel d'une promotion d'enseignants du 2<sup>nd</sup> degré, interrogés dans le cadre d'un atelier de formation sur la scolarisation des élèves migrants, révèlent-ils, plus que le manque d'outils contextualisés, le besoin de prendre conscience de la dimension subjective du langage ?

A La Réunion, où la pluralité linguistique et culturelle de fait peine à trouver sa place face à une didactique des langues encore largement disciplinaire et cloisonnée car fondée comme ailleurs sur l'idéologie monolingue dominante des Etats-nations (Laroussi, 2003 ; Tirvassen, 2009 ; Blanchet, 2010 ; Simonin & Wharton, 2013 ; Narcy-Combes, 2014), il convient d'accompagner les enseignants dans leurs efforts pour considérer comme une ressource le potentiel plurilingue de leurs élèves (Perregaux, 2004 ; Cummins, 2006 ; Clerc, 2008 ; Auger, 2010), que ceux-ci soient nés à La Réunion ou originaires des autres îles de l'océan Indien. On sait en effet que l'apprentissage de langues autres que la langue première engendre chez l'apprenant l'émergence de nouvelles réalités symboliques, voire une véritable métamorphose (Kramsch, 2008). Placer au cœur de la formation des enseignants des modules visant le développement du sentiment et de la conscience de soi, par le biais notamment des approches plurielles (Candelier, 2005, 2008), et l'adoption progressive d'une posture critique (Pennycook, 2001 ; Hélot & Ô Laoire, 2011) semble donc s'imposer aujourd'hui.

Dans le cadre de leur formation continue transversale de quatre jours, nous avons proposé à 25 professeurs du 2<sup>nd</sup> degré néo-titulaires de compléter librement un questionnaire ayant pour objet à la fois de mieux connaître leurs attentes mais également d'interroger leur propre rapport aux langues, aux cultures et aux savoirs.

A la suite d'une brève présentation de la problématique de l'accueil et de la scolarisation des élèves migrants à La Réunion et de ses enjeux au sein du bassin india-océanique, nous verrons, à l'appui des résultats de notre enquête, en quoi les représentations des professeurs enseignant en cursus ordinaire constituent à la fois un obstacle et un levier pour l'élaboration de projets interdisciplinaires axés sur la prise en compte des identités des apprenants, identités multiples et en perpétuelle reconstruction.

**Mots-clés :** *Éducation plurilingue ; formation des enseignants ; océan Indien ; représentations langagières ; construction identitaire.*

### **Bibliographie**

- Helot C. & Ô Laoire M., 2011, (dir.), *Language policy for the multilingual classroom - Pedagogy of the possible*, Bilingual Education and Bilingualism, Multilingual Matters.  
Narcy-Combes M.-F., 2014, « Du multilinguisme au plurilinguisme : réflexions théoriques et propositions pratiques », in *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle*, dir. Y. Rolland, *Travaux & Documents* n° 46, Université de La Réunion, p. 79-96.  
Perregaux C., 2004, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », in *Repères* n°29, p. 47-166.  
Simonin J. & Wharton S., 2013, *Sociolinguistique du contact - Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions.  
Tirvassen R., 2009, *La langue maternelle à l'école dans l'océan Indien*, Espaces Discursifs, L'Harmattan.



### **Rencontre éducative en langue vivante étrangère : quand la dynamique est au rendez-vous**

Les langues vivantes étrangères (désormais LVE) sont aujourd'hui considérées à l'école élémentaire comme une matière à part entière, nécessitant des compétences tant d'un point de vue didactique que linguistique, langagier que culturel.

Dans notre communication, nous nous interrogerons sur la place de l'enseignant, en termes de compétences et d'implication dans l'enseignement des LVE, puis nous nous concentrerons sur les capacités langagières de l'élève à entrer dans l'apprentissage de la LVE, pour enfin observer à partir d'expérimentations menées en classe, si la rencontre entre ces deux acteurs peut être définie comme une dynamique éducative.

En effet, nous avons choisi d'aborder les limites du système éducatif du point de vue de l'enseignante, qui s'est retrouvée en quelques années d'une situation totalement déléguée à un intervenant extérieur à l'obligation d'enseigner les LVE.

Parallèlement, de l'autre côté du bureau nous retrouvons nos élèves, toujours enthousiastes et voulant faire plaisir au maître, même si « cette langue étrange » et étrangère ne parle pas toujours à ces élèves qui, pour la plupart, ont déjà rencontré d'autres LVE dans le cadre de vacances ou en tant que langue maternelle. On demande cependant à tous les enfants, sans distinction, d'apprendre une nouvelle langue sans s'interroger sur le parcours langagier de l'élève, et sans même réfléchir aux processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans cette discipline qui n'est finalement pas comme les autres. C'est d'ailleurs les stratégies d'apprentissage que nous étudions par le biais d'une triangulation mêlant écoute, lecture d'un texte et entretien d'explicitation afin de comprendre les mécanismes métacognitifs des enfants plurilingues.

En outre, il existe une tierce variable qu'est la LVE et il faudrait que dans une dynamique éducative naisse quelque chose de spontané, comme dans les autres matières. Or il y a non seulement un apprentissage langagier mais également un apprentissage sémantique, culturel et linguistique. Dans cette dynamique, on voudrait qu'il y ait communication. Mais comment communiquer quand le maître est seul face à tous ses élèves ? S'il interroge un seul élève, c'est tout le reste que l'on perd. S'il met ses élèves en groupe, qui valide ce qu'il se passe à l'intérieur ?

Pourtant la rencontre existe, elle est implicite, mais les élèves entrent dans l'apprentissage de la LVE par la grande porte, celle où ils sont porteurs de projet, que ce soit dans des situations de communications authentiques telles que des projets Etwinning (à savoir la correspondance authentique), dans des observations de langues (type ORL) en ateliers langues de type Evlang de Candelier ou bien, dans des activités de didactique dites non linguistiques type Euromania de Escudé. L'enseignant est alors pleinement dans son rôle et l'élève est conscient de développer des compétences connexes. Le seul écueil, et il est de taille, est le peu de mise en place de ce type d'outils déclencheur de dynamique éducative.

**Mots-clés :** *Vécu langagier ; apprentissage ; ateliers-langues ; système éducatif ; élève plurilingue.*

#### **Bibliographie**

- Bégin, C., « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67.
- Castellotti, V., Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Forlot, G., Beaucamp, J., « Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2008/1, n°149, p. 77-92.
- Perregaux, C., 1998, « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », *Vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)* n°67, p. 101-111.
- Robert, J.-M., 2004, « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *ÉLA*, 136, p. 499-511.



**Yvon Rolland**, University of Reunion, (CCLC EA4078)

### **Multilingualism and a multiple scope as a trigger to improve EFL phonological acquisition**

The multilingual competence and a multiple theoretical scope can be considered as a trigger to improve EFL phonological learning.

A multilingual competence is recommended in the CEFRL while phonology is certainly deeply rooted in the center of one's personality and appears as an asset in terms of identity construction (Krashen, 1989).

There's a Dynamic Model of Multilingualism (Herdina, Jessner, 2006) which explains that learning a new language is easier if common strategic competences are developed. This Dynamic phonological processing can be studied at two levels (Randall, 2007) :

\*At the psychological cognitive level in terms of symbol processing through symbolic paradigms (Linguistic paradigms, Learning paradigms like interactionism, environmentalism (Andersen, 1983), Humanizing paradigms like socioconstructivism and social interaction (Vygotsky, 1962, Bruner, 1983, Bandura, 2004),

\*At the implementation metacognitive level, in neuroscientific terms, through a metacognition development (Gombert, 1990), helped by somatic theories of the self (Kramsch, 2009), an affective, emotional dimension that can be set up thanks to a multisensory approach (Goleman, 1997), all this favouring code switching (Jessner, 2006).

From this study, we could consequently favour cognitive, metacognitive, affective and social strategies in multilingual learning.

But our problematic lies in the fact that there are curbs on multilingual learning, such as negative neurobiological data, inappropriate social representations and an educational context which actually slow down most attempts to favour multilingual learning.

\* Scientific curbs come from neurobiological data such as the age factor, which explains why multilingual phonological learning cannot be achieved after the critical period.

\*Educational curbs can be explained by negative social representations, which are still pregnant in our unconscious when it comes to multilingualism.

Besides, our educational context in Reunion hardly takes most learners' L1, that is Creole, into account.

We are unconsciously facing a Cartesian culture which prevents us from integrating an affective dimension in our learning process (Damasio, 2008, Kramsch, 2009).

\*Teaching curbs can be added to our study : phonological learning is often neglected in teaching practice. Moreover, the balance between form and meaning is never adequate.

\*This problematic is confirmed by our experimental research and data collection procedures, which were set up in 10 sample groups of 5 10-11 year olds learners in 10 classes in Reunion in a period of 2 years. The results of surveys, questionnaires were analysed. An A1 oral production test with sound, rhythm and intonation criteria revealed a hardly intelligible production.

Consequently, we will suggest a few leads to improve multilingual learning and in doing so, will try to improve EFL phonological acquisition.

We should integrate multilingualism in teacher training, integrate the CARAP, start learning as early as possible at kindergarten (innate intuition and easier reception), work on tongue twisters, games, chants, poetry and storytelling as well as set up bilingual sequences when possible.

This work is based on several experiments both at primary and secondary levels, but all at the A1 CEFR level.

Our sample groups were composed of 50 multilingual Creole, French and English A1 primary and secondary pupils for a phonological comparative learning experience.

In our sample groups, we favoured cognitive, metacognitive, affective and social strategies in multilingual phonological learning.

Actually we did favour listening, reproducing, interacting and singing and worked on English tongue twisters, phonological games and chants to favour social interaction and consequently motivation. We took the learners' mother tongue, Creole, into account with multilingual comparisons and integrated sounds, rhythm and intonation in the vocabulary and utterance multisensory learning process (VAK-look listen and mime). We consequently favoured affective emotional fun through this multisensory approach and activated motivational strategies and memory.

We also set up a metaphonological process from intuition to phonological awareness in order to reach a better phonological acquisition.

Eventually, the same questionnaires, the final A1 oral production tests showed a great improvement in the English pronunciation results.

As a conclusion we can say that we should overcome our cartesian culture since there is reason in emotion.

**Key words :** *Multilingualism ; phonological learning ; metacognition ; affect ; social dimension.*

## References

- Bandura, A., *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2004.  
Damasio, A.R., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2008.  
Gombert, J.E., *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.  
Herdina, P. & Jessner, U. A., *Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.  
Kramsch, C., *The Multilingual Subject*, Oxford, OUP, 2009.





### **International student-teacher mobility – a tool for developing the professional posture of student-teachers**

Wide uptake of the concepts and principles which underlie the notion of inclusive teaching within teacher education contexts requires action on a number of levels ; in terms of educational policy, in terms of practical guidance for teachers in order to help them to see how they can manage diversity in the classroom, and in terms of evolutions in teacher and student-teacher attitudes and expectations concerning the heterogeneous classroom.

The European intensive project TTIMS (Teacher Training in Multicultural Settings) was set up to explore some of these issues. Twenty student-teacher participants, from five different teacher training institutions in Europe, observed classes in one of the partner countries from a child-centred perspective. With the help of observation grids, they identified difficulties experienced by pupils whose home culture and/or language was different from that of the school.

It was assumed that carrying out the observations in another country would enable the student-teachers to be in a situation as similar as possible to that experienced by the foreign children they were shadowing. Furthermore it was hoped that observing the workings of another education system would help them to consider their own system with new eyes.

The current study takes as a starting point the notion that student mobility is a valuable tool for fostering intercultural awareness, (Papsibas, 2006, Rodrigues, 2012), and that the evolution of intercultural awareness can be linked to the evolution of positive attitudes towards diversity and so to the adoption of inclusive teaching practices (Good & Brophy, 2007).

On completion of the European TTIMS project, the participant student-teachers were asked to give their opinion of the programme content by completing a questionnaire. The proposed communication analyses the questionnaire responses. It focuses on the perceived impact of student mobility and intercultural observation practices on student-teacher attitudes and expectations as regards diversity in the classroom.

The presentation will examine whether reflecting on diversity within a multi-cultural context helped the student-teachers to move from a student-centred perspective towards a vision of themselves as teachers, as well as leading them towards a more complete idea of what inclusive teaching is about.

**Mots-clés :** *Multi ; cultural education ; teacher training ; intercultural awareness ; student mobility ; inclusive teaching.*

#### **References**

- Banks, J. & McGee Banks, C., 2003, *Handbook of Research on Multicultural Education* (2<sup>nd</sup> Edition), San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Good, T.L., & Brophy, J., 2007, *Looking in classrooms*, New York, Harper Collins.
- Papatsiba, V., 2006, « Making higher education more European through student mobility ? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna process », *Comparative Education*, vol. 42 (1), 93-111.
- Pitkänen, P., et al., (eds.), 2002, *Education and Immigration : Settlement Policies and Current Challenges*, Routledge Falmer.
- Rodrigues, M., 2013, *Does Student Mobility During Higher Education Pay ? Evidence From 16 European Countries* JRC Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Rouse, M., 2007, *Enhancing effective inclusive practice : Knowing, doing and believing*, Kairaranga, Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- Zay, D., 2012, *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire*, Paris, coll. « Savoir et Formation », Série Handicap et éducation, L'Harmattan.



**Moyra Sweetnam Evans**, *University of Otago (Dunedin), New Zealand*

### **Language use and language attitudes in multilingual and multi-cultural South Africa**

South African post-apartheid constitutional changes to language policy affected educational institutions, learners and the general public. The South African constitution (1996) heralded the promotion of multilingualism and the enhancement of the status and use of South African indigenous languages. Two existing official languages (English and Afrikaans) became eleven. However, it is apparent however, that instead of protecting the status of all languages as intended, the new policies have resulted in a polarisation of language attitudes (Lubbe & Du Plessis, 2013) and the dominance of English in education, government, the public arena and even in business.

The paper reports on findings from data collected in over thirty focus groups during a fifty-day 7500 kilometre trip round South Africa in early 2014, twenty years after the end of apartheid. Participants were selected using a variant of

convenience sampling (Tracy, 2013), but nevertheless represented most of the country's language and ethnic groups, a range of ages, educational backgrounds, occupations and domiciles. As per the benefits of focus group research, participants discoursed freely in relatively naturalistic settings (Morgan, 1997), producing a wealth of ideas and information that might not have arisen from questionnaires or individual interviews (Billson, 2006). Discussions included daily language use, language preferences, factors influencing language choices, code-switching habits, the benefits of multilingualism and multi-culturalism, language-in-education policies and predictions for the long-term future of the different languages in the country. Of special interest are the differing ways in which participants attempt to ensure that their heritage languages are passed on to the next generation.

**Key words :** *Education ; policy ; attitudes ; multilingualism ; heritage.*

#### **References**

- Billson, J.M., 2006, « Conducting Focus Group Research Across Cultures : Consistency and Comparability », *WeD Working Paper 27*, Bath, U.K., Economic & Social Research Council.
- Lubbe, J. & Du Plessis, T., 2013, *South African Language Rights Monitor 2009. Eighth report on the South African Language Rights Monitor Project*, Bloemfontein, Sun Press.
- Morgan, D.L., 1997, *Focus Groups as Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Republic of South Africa, 1996, *Constitution of the Republic of South Africa*, Government Printer, Pretoria.
- Tracy, S.J., 2013, *Qualitative Research Methods : Collecting evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Chichester, Wiley-Blackwell.



**Vilasnee Tampoe**, *Université de la Réunion (EA 4078 CCLC)*

### **Langue, politique et ethnicité au Sri Lanka Le cinghalais : langue nationale, langue sacrée ou mur sonore ?**

Comme dans beaucoup de sociétés multi-culturelles, au Sri Lanka, la langue occupe une place primordiale dans le processus d'auto-identification et d'identification par autrui. En outre, le critère linguistique constitue en plus de celui de la religion, le point le plus épineux dans le nationalisme heurtant les deux groupes principaux du Sri Lanka, les Cinghalais et les Tamouls. Dans le cadre de ce projet sur le plurilinguisme, nous examinerons le rôle des langues vernaculaires, le cinghalais et le tamoul ainsi que la langue du colonisateur britannique, l'anglais dans les débats pédagogiques et éducatifs, lesquels débats sont liés à leur tour à la question de la bi-polarité ethnique sri lankaise. La question de la gestion du plurilinguisme au niveau des programmes et des manuels scolaires constituera un autre volet de cette discussion. On s'intéressera notamment au cadre juridique régissant la langue cinghalaise, dont la politique de Sinhala Only (1956), que l'Etat a tenté de mettre en place en faveur de la majorité cinghalaise.

**Mots-clés :** *Politique éducative ; Sri Lanka ; Plurilinguisme.*

#### **Bibliographie**

- De Silva, K. M., *Managing Ethnic Tensions in Multi-Ethnic Societies. Sri Lanka 1880-1985*, Lanham, New York, University Press of America, 1986.
- De Silva, K. M., *Sri Lanka's Troubled Inheritance*, Kandy : International Centre for Ethnic Studies, 2007.
- Economic and Social Statistics of Sri Lanka, 2009*, Central Bank of Sri Lanka, Colombo, mars 2009.
- Education in Ceylon from the Sixth Century B.C. to Present Day*, Colombo : Ministry of Education and Cultural Affairs, 1969.
- Gunaratne, Arun, « What's in a Name ? Aryans and Dravidians in the Making of Sri Lankan Identities », ed. Neluka Silva, *The Hybrid Island : Cultural Crossings and the invention of identity in Sri Lanka*, Colombo : Social Scientists' Association, 2000.
- Meyer, Éric, *Biography of an Island : Between Local and Global*, éd. A. Halpe, trad. angl. K.Segond-Baldwin, Paris /Colombo : Viator Publications, 2003.
- Rajasingham-Senanayake, Darini, « Identity on the Borderline : Modernity, New Ethnicities, and the Unmaking of Multiculturalism in Sri Lanka » in *The Hybrid Island : Culture crossings and the invention of identity in Sri Lanka*, éd. N. Silva, Colombo : Social Scientists' Association, 2003.
- Wickramasinghe, Nira, *Sri Lanka in the Modern Age : A History of Contested Identities*, Londres : C. Hurst.



### **Fostering intercultural exchange in an oil and gas producing company**

Training of non-native employees in English as a Foreign Language for specific technical and business purposes poses serious challenges, namely the role of the learners' inter-language, L1 & L2 interference, lack of motivation among employees, pragmatic errors due to cultural differences, and inadequate learning habits among learners & inadequate teaching practices. Out of all these problems, focus will be primarily laid on maximising the relevance of hands-on short-term ESP training programmes. The research specifically aims at investigating the intercultural competence of workers and staff at this oil company (British Gas, Tunisia). It tries to see how differences between the local culture, on the one hand, (i.e. Tunisian) and the target one (i.e. British) lead to misunderstanding and cross-cultural (mis)-communication. In case this mis-communication and misunderstanding do exist, the role of trainings in BG will be explored to see how efficient and beneficial it is in bridging the possible gaps in intercultural competence. Remedial work is needed consisting in needs analysis, fostering learners' motivation and learner autonomy and using authentic materials. The research instruments used are administering a questionnaire to the company's employees, an interview to the language instructor, a pre-test to the employees, short training sessions and a post-test to the trainees. So it is not one single focus on one of the above-mentioned elements ; it is rather multi-dimensional because I need to look at the question from various perspectives and different points of view. This, in turn, will help in guaranteeing triangulation.

Results show a significant improvement in the motivation of the learners and their performance. In fact, the language level that the trainee has will be in part responsible for not being able to adapt fully to the work context, in general, and the specific British cultural context, in particular. Also, the local cultural context is minimally considered in the training programmes. Finally, trainers at BGT are not aware of many of the potential misunderstandings that arise in the context of the various trainings that take place in BGT premises.

**Mots-clés** : *Culture ; language ; exchange ; training ; interculturality.*

#### **References**

- Byram, M., 1993, « Language and culture learning : the need for integration », in Byram, M. (ed.), *Germany - Its Representation In Textbooks For Teaching German In Great Britain*, Frankfurt a. M., Diesterweg, p. 13-18.
- Jones, S., 1988, « Interaction of language and culture », *NIMLA*, Nos. 20/21, p. 27-44.
- Robinson, P., 1991, *ESP Today : A Practitioner's Guide*, New York, Prentice Hall.
- Seelye, H.N., 1984, *Teaching Culture : Strategies For Intercultural Communication*, Lincolnwood, Illinois, National Textbook Company.
- Sonn, J.P., 1994, « Establishing an inclusive, democratic society : the need for a multicultural perspective in education », *Multicultural Teaching*, Vol. 12/3, (p. 9-13).
- Treuba, H. T., 1991, « Notes on cultural acquisition and transmission », *Anthropology And Education Quarterly*, vol. 22/3, p. 279-280.



**Frédéric Tupin**, *Professeur des Universités, Responsable de l'équipe de recherche LCF-Icare, Université de La Réunion*

### **Intervenir en contexte plurilingue réunionnais : du segment entre politiques linguistiques et apports de la recherche**

La configuration sociolinguistique réunionnaise se décline de façon complexe, multifactorielle et évolutive (Prudent, Tupin, Wharton, 2005). Contrairement à ce que véhiculent les représentations sociales dominantes, elle ne se limite pas, loin s'en faut, à une simple co-existence du créole et du français. Pourtant, à l'analyse, même ce premier niveau n'est pas pleinement intégré dans les politiques éducatives locales, tant du côté de l'Ecole que de celui de la formation des enseignants.

La structure conceptuelle à laquelle sera adossée cette communication interroge de concert les modèles de l'intervention éducative (Lenoir, 2014 ; Tupin & Wharton, 2009), le concept de contextualisation (Marcel 2002 ; Tupin & Dolz, 2008) ainsi que la notion de transferts de modèles (Perez & Anne, 2004 ; Lorcerie et Mac Andrew, 1995 ; Dolowitz et Marsh, 2000) associée à celle de « sub-système éducatif » (Larbaut et Tupin, 2003).

Il s'agira de questionner, via une mise en parallèle, l'évolution des représentations et des usages multilingues à La Réunion, les politiques linguistiques scolaires, les apports de la recherche et les réponses pédagogiques et/ou didactiques mises en œuvre dans les classes, au quotidien.

La communication s'achèvera sur un bilan des modalités de formation des enseignants telles qu'elles existent pour accompagner le plurilinguisme scolaire et telle qu'il faudrait les renforcer.

Les matériaux mobilisés empruntent à différents corpus : une synthèse des travaux relatifs à la situation sociolinguistique réunionnaise, depuis les années 70 ; un panoramique des politiques linguistiques éducatives mobilisées dans leurs dys-continuités, et les résultats d'enquêtes menées auprès des enseignants dans l'académie.

**Mots-clés :** *Plurilinguisme scolaire ; Politiques linguistiques ; Intervention éducative ; Contextualisation ; Transferts de modèles.*

### **Bibliographie**

- Dolowitz, D. and Marsh, D., 2000, « Learning from Abroad : the Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making », *Governance*, 13 (1), p. 5-24.
- Larbaut, C. & Tupin, F., 2003, « Le système éducatif réunionnais : état des lieux », in Tupin, F. (dir.), *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Chapitre 1, Paris : Anthropos-Economica, p. 3-24.
- Lorcerie, F. et Mc Andrew, M., 1995, « Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation – Le cas de l'éducation interculturelle en France et au Québec », in *AFEC*, p. 207-220.
- Marcel J.-F., 2002, « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », in *Les pratiques comme objet d'analyse, Revue française de pédagogie*, 138, p. 103-113.
- Perez, S. et Anne, A., 2004, *Transferts de modèles éducatifs et réformes de l'enseignement secondaire : recherche sur la situation contemporaine (1980-2003)*, Manuscrit rédigé pour la recherche RUIG sur la « Formation interdisciplinaire au dialogue politique dans le champ de l'éducation ».
- Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (dir.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, coll. « Transversales (langues, sociétés, cultures et apprentissages) », 483 p.
- Tupin, F., 2008, « Transfert(s) de modèle(s), un concept opératoire pour dynamiser les approches comparatives en éducation - Le cas de Mayotte », in Broyon M.A., Gorga A., Hanhart S., et Ogay T. (éds), *De la comparaison en éducation*, ouvrage en hommage à Soledad Perez, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tupin, F. et Dolz, J., 2008, « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », in *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse : PUM (Presses Universitaires du Mirail), n°19, p. 141-156.
- Tupin, F., et Wharton, S., 2009, « Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation », in Pierozak Isabelle et Eloy Jean-Michel (dirs.), *Actes du V<sup>e</sup> Congrès international du Réseau Français de Sociolinguistique Intervenir, appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces Discursifs », p. 73-78.



**Nathalie Wallian**, Laboratoire LCF-ICARE (EA 4547), Université de La Réunion, France

**Jérémie Bride**, Laboratoire ELLIADD (EA 4667), Université de Franche Comté & Université d'Asiyya, Osaka, Japon

**Ching-Wei Chang**, National Taiwan Normal University, Taipei, ROC

**Huai Yun Ruan**, Université Polytechnique du Sud de la Chine, Guangzhou, RPC

### **Temporalités culturelles, pratiques physiques et temps didactique : étude contrastive entre le Japon, Taiwan et la Chine**

La composante temporelle d'une culture est portée par la langue qui façonne, plus sûrement que les modélisations théoriques, les construits de l'expérience collective et individuelle. Les langues chinoise et japonaise portent des marques énonciatives de prise en charge du temps bien différentes de la langue française. Ainsi, les manières de représenter le temps portent la trace langagière et dynamique des identités et façonnent en retour les pratiques : Guillaume (1968) utilise à cet effet le terme d'« architectonique du temps » pour restituer la pluralité des conceptions culturelles du temps. L'anthropologue Shûichi (2009) distingue cinq types de conceptions du temps dans lesquelles la conception ternaire occidentale ne représente qu'un aspect. Dès lors, comment identifier dans des pratiques didactiques le temps tel que culturellement construit et ses variations selon les usages ? Comment des cultures asiatiques aussi distinctes que le Japon, la Chine et Taiwan replacent-elles ces temporalités spécifiques en contexte ?

L'objet de cette étude consiste à proposer une approche contrastive de pratiques temporelles dans le domaine de l'éducation physique. En plaçant la notion de temps dans une perspective langagière et interculturelle, il s'agira de révéler en contexte l'essence des temporalités culturellement construites en milieu éducatif ; l'idée est d'identifier les variations en regard de la tradition et l'hybridité générée. S'il existe des spécificités culturelles du rapport au temps, les contenus enseignés doivent s'en trouver oblitérés.

Nous procéderons à l'étude contrastive de trois cas d'enseignement de techniques corporelles en milieu scolaire. La première micro-étude portera sur l'enseignement de la natation en Chine, où il apparaît que l'uniformité du temps didactique dans une tradition confucéenne sert de régulateur aux importants flux d'élèves. En second lieu, l'étude d'un kata respiratoire Tenshō du karaté montrera comment cette pratique japonaise inscrite au patrimoine vivant immatériel

reflète une cyclicité ternaire autour des notions d'intensité, de répétition et de rythme. Enfin, l'étude de pratiques enseignantes à Taiwan montrera la difficulté qu'ont les ruraux et les urbains à construire une cohérence autour du macro et du micro temps didactique, leur laissant le sentiment de perte de la maîtrise d'œuvre de leur travail.

Si le temps didactique est déterminé par les conceptions culturelles des sociétés qui les portent, il apparaît que l'hybridation des références au temps produit la contraction/distorsion/compression des temporalités construites aux fins éducatives. Il en résulte une configuration composite de temporalités contextuelles dont l'enseignant cherche soit à préserver soit au contraire à contraindre la continuité. Les perspectives en matière d'éducation interculturelle portent sur la nécessité d'une posture ouverte à l'altérité des temporalités, celle-ci pouvant parfois représenter un obstacle insoupçonné dans la manière qu'ont les élèves d'appréhender la culture scolaire légitime.

**Mots-clés :** *Temporalités ; interculture ; didactique ; construction sociale ; pratique physique.*

### **Bibliographie**

- Cheng, A., 2001, « Confucianisme ? Post-modernisme et valeurs asiatiques », in I. Michaud (éd.), *Université de tous les savoirs Tome 6 : Qu'est-ce que la culture ?*, Paris, Odile Jacob.
- Cheng, F., 2013, *Cinq méditations sur la mort. Autrement dit sur la vie*, Paris, Albin Michel.
- Chopin, MP., 2007, *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques ; Approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en sciences de l'éducation, Bordeaux 2.
- Guillaume, G., 1968/1929, *Temps et verbe. Théories des aspects, des modes et des temps*, Paris, Champion.
- Jullien, F., 1992, *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*, Paris, Seuil.
- Jullien, F., 2012, *Du « temps », éléments d'une philosophie du vivre*, Paris, Poche.
- Larre, C., 1975, *Aperception empirique du temps et conception de l'histoire dans la pensée chinoise. Les cultures et le temps*, Paris, Payot/Unesco.
- Levi-Strauss, C., 2011, *L'autre face de la lune. Ecrits sur le Japon*, Paris, Seuil.
- Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F., 2002, « Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison », in P. Dasen, & C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, Raisons éducatives, p. 49-65.
- Peterfalvi, B. Szerterebarg, M., & Fillon, P., 2007, « L'organisation annuelle par les enseignants. Problèmes de temporalités et variations didactiques », *Aster*, 45, p. 139-164.
- Shûichi, K. (trad. C. Sabouret), 2009, *Le temps et l'espace dans la culture japonaise*, Paris, CNRS.

## *Notes*

## *Notes*

## *Comité d'organisation*

- **Yvon Rolland**
- **Thierry Gaillat**
- **Julie Dumonteil**
- **Vilasnee Tampoe**
- **Issa Kanté**