



HAL
open science

L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive

Bangou Francis, Danielle Omer

► **To cite this version:**

Bangou Francis, Danielle Omer. L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive. Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer, Marie-Thérèse Vasseur. Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions, PUR, pp.51-63, 2008, Des Sociétés. hal-00426606

HAL Id: hal-00426606

<https://hal.science/hal-00426606v1>

Submitted on 26 Oct 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive

BANGOU Francis, OMER Danielle, Université du Mans, France

Résumé :

Notre article porte sur la présentation par des étudiants du parcours FLE de L3 de leur répertoire plurilingue. Concrètement, nous présentons les résultats du dépouillement de dossiers que ces étudiants, guidés dans leur rédaction vers une posture réflexive, rédigent au cours de leur apprentissage d'une langue totalement inconnue d'eux. Notre étude permet de mieux comprendre à quels niveaux ces étudiants se représentent un répertoire plurilingue et en quoi celui-ci modifie ou non leur conscience linguistique, dans la mesure où ces étudiants commencent (ou non) à acquérir une compétence plurilingue.

Abstract :

This study is about students' presentation of their multilingual repertoire in an undergraduate French as a Foreign Language teacher education program. We will present the results of the analysis of several portfolios created by these students while they were learning a language foreign to them. Throughout this experience students were also guided towards becoming reflective learners. Our study allowed us to understand how these students represented their multilingual repertoire. Furthermore, we were able to understand how this repertoire affected their linguistic awareness, considering that these students were starting (or not) to acquire a multilingual competence.

1. Contexte de l'étude

Dans la formation au métier d'enseignant de FLE que l'Université française offre actuellement, il est courant de proposer, dans le parcours de didactique du FLE de la troisième année de licence, un travail particulier de construction d'une conscience d'apprenant explicite reposant sur ce qu'il est courant d'appeler maintenant la démarche réflexive (Vasseur 2000 : 47-48, 2001 : 20-21). Dans ce cadre-là, l'(auto)biographie langagière devient l'outil privilégié qui va permettre de conduire ce travail (Molinié 2006a, 2006b), car « l'écriture autobiographique scolaire sert à construire un rapport au savoir fondé sur la compréhension de ses propres démarches intellectuelles » (Molinié 2006b : 9). Tout particulièrement, elle est considérée comme un outil de réflexivité précieux dans le processus « de professionnalisation des enseignants novices » (Causa et Cadet 2006 : 69).

A l'Université du Mans, les étudiants doivent démarrer l'apprentissage, d'une durée de 24h minimum, d'une langue complètement inconnue d'eux. Parallèlement, ils rédigent un dossier dont le but est de leur permettre d'effectuer une observation analytique de classe, d'une part, et, d'autre part, une auto-observation centrée sur leur apprentissage. Ils ont ainsi une triple tâche à maîtriser. Pour ce faire, les étudiants disposent d'un guide d'aide à la rédaction de leur dossier, d'une petite dizaine de pages, comprenant une bibliographie et ils bénéficient d'un tutorat tout au long de leur rédaction.

La présente étude entre dans le cadre d'une recherche longitudinale dont la visée est de développer le dispositif décrit ci-dessus pour permettre aux étudiants de licence FLE de construire leur conscience de sujets plurilingues. Ceci dans le but de transférer cet acquis, à terme, dans leurs pratiques d'enseignement afin de favoriser « par un emboîtement de réflexivités » (Vasseur 2000 : 48) la construction d'une compétence plurilingue chez leurs futurs apprenants. L'objectif, ici, est de présenter les résultats de la première phase de cette recherche. Nous avons pensé qu'il était tout d'abord important de faire un état des lieux et d'analyser les différentes façons dont les étudiants de licence font appel à leur expérience de plurilingue au cours de la rédaction du dossier.

Au cours de cette présentation le concept de conscience linguistique sera envisagé tel qu'il a été défini par Hawkins (1984) et l'Association of Language Awareness¹. Celui de compétence plurilingue est repris des travaux du Conseil de l'Europe (2005)².

2. Origine du corpus

Les étudiants qui ont été pris en compte dans cette étude ont la particularité de faire la formation en didactique du FLE à distance. Pour cette raison, ils doivent eux-mêmes choisir un cours de langue là où ils résident, c'est-à-

¹ http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm

² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

dire un peu partout en France ou dans d'autres pays. Pour l'étude, cela offre l'avantage d'une grande variété d'expériences et évite le caractère factice d'un pseudo-apprentissage par tout un groupe-classe qui a surtout la rédaction du dossier comme objectif académique et très peu, voire pas du tout, l'apprentissage d'une langue³.

Ce sont les 37 dossiers des étudiants de la promotion 2005 qui ont été lus et examinés grâce à une analyse du discours. Ils renvoient à des expériences d'apprentissage qui se situent ainsi en ce qui concerne le lieu :

En France	A l'Etranger
27	10
Cours suivis dans différentes villes de toute la France.	Cours suivis en Allemagne (3x), Belgique (2x), Corée, Tchéquie, au Brésil, aux Pays-Bas, USA.

Ces expériences ont été suivies dans trois types d'institution de formation : universités (cours pour non spécialistes), institutions privées de cours de langues et associations.

Voici les langues qui ont fait l'objet d'un apprentissage réflexif : allemand, arabe (8x), chinois (7x), espagnol, flamand, grec moderne (5x), hongrois, indonésien, japonais (2x), langue des signes, néerlandais, russe (4x), tchèque (2x), turc et vietnamien.

Selon les déclarations des étudiants, l'allemand, le grec moderne (4x), le hongrois et le néerlandais ont été des choix totalement contraints par les diverses situations locales. Pour le reste, les étudiants ont pu choisir la langue complètement ou partiellement en fonction de leur motivation.

3. Deux types de réflexion sur les expériences du plurilinguisme

Nous analysons ces dossiers du point de vue de la problématique ayant trait à la formation des enseignants. Dans cette mesure, nous avons choisi de faire une distinction, sur un même axe continu, entre deux types de réflexions sur le plurilinguisme sans pouvoir toutefois, dans bien des cas, établir une distinction très nette entre les deux.

- Un premier type de remarques : celles qui servent à situer le contexte de l'expérience d'apprentissage réflexif.
- Un deuxième type de remarques : celles qui sont induites par le traitement de la consigne.

Cette analyse nous permet d'obtenir quelques résultats au sujet de la relation entre la compétence plurilingue de ces étudiants en train de se former au métier d'enseignant de langue et la conscience qu'ils en ont.

3.1. Premier type : remarques qui servent à situer le contexte de l'expérience d'apprentissage réflexif

On relève des remarques brèves et spontanées qui renvoient à une ou plusieurs expériences du plurilinguisme. Il s'agit par exemple de détails biographiques, ou encore de renseignements sur la langue utilisée dans le cours quand il ne s'agit pas de la L1 des apprenants. Le plus souvent ces remarques à la volée se situent en début de dossier. Elles ne constituent pas des réponses aux rubriques que le guide d'aide à la rédaction recommande de traiter. En voici quelques exemples (le soulignement est le fait des auteurs du présent article, les erreurs graphiques ont été conservées, les mises en gras sont d'origine) :

[1] Vincent (2005) : « Je ne suis pas déçu par cette entrée en matière dans la culture et la langue allemande. Je perçois que je vais devoir fournir un travail personnel important si je veux exprimer mes opinions en L2. Ma motivation demeure intacte. Ce cours ressemble à ceux que j'avais suivi en Anglais, il y a deux ans. Bien sur, je n'avais pas la même motivation qui était celle d'un voyage. » p.4

³ Quatre dossiers correspondent à cette situation. Il s'agit d'étudiant(e)s qui résident dans la région de l'Université du Mans et qui furent autorisé(e)s à suivre les cours de grec moderne mis en place tout spécialement pour les étudiants, de 2005, en didactique du FLE, en 3^e année de licence.

L'étudiant compare d'une manière extrêmement rapide et superficielle deux expériences de cours de LE. Les deux expériences sont similaires (la raison n'est pas donnée) à l'exception de la motivation.

[2] Christian (2005) : « J'ai choisis le chinois car je suis marié à une taiwanaise. Quand je voyage en Asie chinoise ou quand je vis parmi la famille taiwanaise de ma femme, je ressens le besoin de communiquer en mandarin. Personne ne parle le français et peu de gens parle l'anglais. la sollicitation de mon environnement d'accueil pour communiquer est puissante.

Il s'agit donc d'un choix personnel et familial. Une façon d'être poli et respectueux, une sorte de code de bonne conduite. » p. 2

L'étudiant semble sous-entendre qu'il connaît l'anglais. Cependant rien de précis n'est exprimé à ce sujet.

[3] Marie Françoise (2005) : « - J'ai choisi d'étudier la LS⁴, car toutes les langues orales offertes par la ville de Blumenau, ne m'étaient pas inconnues : ou je les avais déjà étudiées au cours de ma scolarité (allemand et anglais) ou elles étaient trop proches de ma langue maternelle ou de la langue portugaise, langue que j'utilise tous les jours. Je me suis alors tournée vers une langue d'origine indienne (tupi-guarani, par exemple), mais je n'ai trouvé que des cours particuliers en dehors de toute institution. Je me suis alors souvenue de la LIBRAS, car deux ans auparavant, je m'étais inscrite, mais le cours n'avait pas vu jour faute de personnes intéressées. Je réalisai donc, par cette formation de FLE, un désir refoulé. » p.4

L'étudiante fait part d'un détail biographique concernant son plurilinguisme, elle énumère mais elle n'analyse rien.

[4] Véronique (2005): « Les cours se déroulent, pour moi, le lundi et le jeudi de 18h à 19h30, au sein d'un groupe de 4 personnes :

A., étudiante en licence d'allemand (réunionnaise) : une amie, qui comme moi est passionnée de langues et qui s'est inscrite au cours quand je lui ai dit que j'allais apprendre l'arabe. Elle a, comme moi, déjà appris l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le russe. » p.2

L'étudiante note une expérience de l'apprentissage de quatre langues. Explicitement, elle n'en tire aucune conséquence, bien qu'elle éprouve le besoin de souligner cet acquis parallèle.

[5] Laetitia (2005) : « J'ai eu un parcours universitaire scientifique. L'intérêt que j'éprouve pour l'enseignement du français comme langue étrangère provient d'un stage Erasmus que j'ai effectué en Espagne lors de mon année de pré-professionalisation de professeur des écoles.

Pendant deux mois, j'ai enseigné le français à des enfants espagnols pour des niveaux allant de la maternelle aux premières années du collège. » p.2

L'étudiante, en mentionnant son stage Erasmus, donne à penser qu'elle doit connaître l'espagnol un peu, voire bien.

[6] Marion (2005) : « Notre enseignante était native de la République Tchèque. Ce cours étant destinés à des personnes de différentes nationalités, la langue de référence de l'enseignante était l'anglais. » p.1

« L'utilisation de la langue de référence à savoir l'anglais et à peu près égale à celle du tchèque. » p.6

« Lors d'une explication historique en tchèque, l'enseignante a du employer l'anglais pour nous expliquer les points sombres. » p.6

« Je suis allé au cinéma où j'ai pu voir un film Tchèque sous-titré en anglais. » p.15

L'étudiante signale ainsi que l'anglais est une langue véhiculaire qu'elle semble comprendre. Rien d'autre n'est dit à ce sujet.

On note que les étudiants, auteurs de ce type de remarques, restent au niveau des implicites courants. Ainsi il est admis, par exemple, que :

⁴ La langue des signes (note des auteurs).

- l'anglais est une langue véhiculaire pour beaucoup d'individus dans le monde [2] et [6],
- des cours de langue peuvent être comparés [1],
- avoir une motivation pour démarrer un apprentissage est un facteur à prendre en compte [1],
- il est pertinent de signaler qu'on a déjà appris une ou plusieurs langues quand on commence à en apprendre une nouvelle [4],
- un stage Erasmus suppose une certaine connaissance de la langue parlée dans le pays d'accueil [5],
- il est attendu que le choix de la langue qui fait l'objet du dossier doit être justifié [3] etc. etc.

Toutes ces remarques qui indiquent que leurs auteurs ont l'expérience d'un certain plurilinguisme peuvent difficilement être mises en rapport avec le développement particulier d'une conscience linguistique développée du plurilinguisme, elle-même en relation avec des objectifs d'enseignement. Ces remarques ne servent qu'à esquisser d'une manière consensuelle le cadre dans lequel va se dérouler l'apprentissage de la langue qui leur est encore inconnue. En effet, ce type de remarques ne fait que reprendre des représentations stéréotypées et des savoirs basiques et minimaux, que tout le monde partage, dans le milieu de la formation des enseignants.

Toutefois, on ne peut s'empêcher de noter que ces remarques renvoient malgré tout à des ressources plurilingues (expériences, contacts dans la communauté, amis, etc.). Leur utilisation de manière spontanée dans l'introduction des dossiers constitue, malgré tout, un socle à partir duquel il sera sans doute plus facile d'œuvrer pour que, d'une part, l'existence manifeste d'une capacité plurilingue chez de nombreux élèves-enseignants soit très facilement affirmée et que, d'autre part, le cheminement vers la constitution d'une compétence plurilingue consciente et articulée puisse être favorisée par des stratégies didactiques adaptées.

Une petite minorité d'étudiants n'est pas allée plus loin que ces remarques superficielles.

3.2. Deuxième type : remarques induites par le traitement de la consigne

Les étudiants doivent traiter une consigne donnée dans le guide pour la rédaction du dossier ayant trait à la recherche du style personnel d'apprentissage. Au passage, il est demandé de se référer à des apprentissages antérieurs à celui qu'ils sont en train d'expérimenter pour rédiger le dossier⁵.

Les remarques des étudiants se référant à leurs apprentissages antérieurs sont variables en quantité. Certains se contentent de quelques mots, d'autres sont prolixes. Dans un premier temps, on notera que la référence aux expériences antérieures est étroitement liée à l'expérience du plurilinguisme.

3.2.1. Des représentations du style d'apprentissage individualisées mais indépendantes des contextes

En dehors des remarques qui font appel à un fonds commun de représentations et de savoirs partagés sur l'apprentissage et l'utilisation des langues (voir ci-dessus), une majorité des étudiants du corpus examiné essaie très souvent de se catégoriser dans un style d'apprentissage qui serait spécifique au plan individuel mais commun à l'apprentissage des autres langues du répertoire.

Voici quelques exemples :

[7] Emmanuelle (2005) : « Pour le tchèque comme pour toutes les langues que j'ai apprises, je suis beaucoup plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, et des quatre compétences, compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale, c'est la compréhension écrite qui me pose le moins de difficultés. Ecrire le tchèque est un peu plus compliqué, en particulier à cause de son orthographe : j'ai en effet du mal à mémoriser l'orthographe des mots contenant des signes diacritiques. » p.21

⁵ Extrait du guide pour la rédaction du dossier : [...] 2. Ce que nous apprend le « bon apprenant » de langue : J. Rubin & I. Thomson (1982), après avoir interviewé des apprenants qui avaient réussi, donnent les conseils suivants : [...] Pensez-vous que vous êtes un 'bon apprenant' selon les termes de Rubin & Thomson ? Donnez quelques exemples correspondant à votre expérience personnelle (apprentissage antérieurs et apprentissage actuel).

3. David Nunan (1991) propose une classification des éléments favorables tels qu'ils ont été sélectionnés par de bons apprenants de langue. Donnez un ou deux exemples concrets pour chacun d'entre eux (à partir de vos différents apprentissages de langue). [...]

Ainsi l'étudiante se range dans la catégorie de ceux qui sont le plus à l'aise avec la lecture, quelle que soit la langue.

Cependant, le choix de cette perspective ne va pas toujours sans l'acceptation de quelques contradictions. Ainsi :

[8] France (2005) : « B- Suis-je un bon apprenant de langue ?

Pour faire les analyses suivantes (B et C), je m'appuierai sur mes deux expériences d'apprentissage de langues étrangères (sans tenir compte de l'anglais et de l'allemand appris dans le secondaire) : le vietnamien cette année, et le russe, appris en Lituanie il y a cinq ans (j'avais jugé que le russe serait plus « rentable » à apprendre que le lituanien ! J'ai néanmoins des notions de lituanien, qui est une langue passionnante à étudier car elle a gardé des formes issues du sanscrit et n'a que peu changé depuis son origine ». p.15

Cette étudiante, par exemple, annonce qu'elle va essayer de se définir par rapport à la catégorie du « bon apprenant » en ne tenant pas compte de ses expériences d'apprentissage de l'anglais et de l'allemand. La raison n'est pas explicitement donnée. Apparemment il semble évident que des apprentissages durant la scolarité classique et obligatoire ne peuvent compter pour savoir si l'on est en général un « bon apprenant » ou non. Pourquoi ces expériences sont-elles mises ainsi entre parenthèses ? Est-ce l'impression pour l'étudiante de ne pas pouvoir traiter la consigne avec les souvenirs de ces deux apprentissages ? Est-ce le rejet de l'institution scolaire nationale comme lieu d'apprentissage spécifique d'une langue étrangère ? Il n'est pas possible de répondre, sauf à faire remarquer que ces expériences qui ont contribué à l'acquisition d'un répertoire plurilingue sont écartées sans autre forme de procès.

ou encore :

[9] Cléo (2005) : « Tout comme le bon apprenant, je profite de toutes les occasions qui s'offrent à moi pour pratiquer la langue. En classe, je répète les mots ou phrases que j'entends et hors institution je travaille par moi-même. Je regarde la TV, lis la presse écrite en langue cible et suis continuellement à la recherche d'occasions pour pratiquer la langue que j'apprends. J'entame des conversations avec des natifs, maintiens une correspondance électronique avec des amis étrangers rencontrés lors de nombreux voyages. Cependant, il apparaît que je sollicite plus ces dernières occasions à l'utilisation de l'anglais, langue largement plus répandue et pratiquée que le Russe. De plus mon statut de complète débutante ne me permet pas de soutenir de réelles conversations, puisque mes compétences langagières en russe se limitent au niveau dit de 'survie'. » p.18

L'étudiante se met dans la catégorie de ceux qui cherchent à employer systématiquement la langue-cible à l'extérieur de la classe, bien qu'elle soit obligée de noter une grande différence entre l'anglais qu'elle a souvent la possibilité de mettre en pratique et qu'elle maîtrise et le russe qui n'est pas du tout utilisé dans son environnement et qu'elle ne fait que balbutier.

Dans cet effort de recherche d'une catégorie commune aux divers styles d'apprentissages langagiers une étudiante va même au-delà et s'efforce de faire apparaître des universaux d'apprentissage communs à tout individu.

[10] Suzanne (2005) : « Pour apprendre une langue je dois mémoriser visuellement. Je ne peux rien retenir si je ne vois pas le mot ou la phrase ou si je ne l'écris pas. Je pense que c'est inné et que la plupart des gens apprenne de cette façon. [Mais j'ai deux enfants bilingues, bien sûr, mais qui ont appris des langues étrangères différemment : mon fils ne s'est jamais intéressé à la grammaire et il lui suffisait d'entendre des expressions italiennes ou tchèques pour les réemployer. Quant à ma fille c'était exactement le contraire, elle voulait déjà connaître, dès son plus jeune âge (école primaire) le système grammatical français et l'analyser ! » p.14

Cette étudiante, professeur de FLE en Allemagne, exprime sa croyance aux universaux de l'apprentissage. Elle projette son propre style d'apprentissage sur chacun ce qui lui permet de se représenter la communauté de la classe comme étant homogène et indifférenciée. On comprend combien dans ce cas la représentation qu'elle peut avoir de la tâche d'enseignement est simplifiée. Le fait que ses propres observations dans son entourage contredisent sa conception de l'apprentissage n'entraîne pas de réajustements.

Les exemples que nous venons de citer montrent que ces étudiants, qui cherchent à se réduire à un type d'apprenant au profil monolithique et unidirectionnel, voire même universel dans un cas, ont tendance à rejeter implicitement ou explicitement la possibilité d'une diversité de styles pour l'individu apprenant différentes langues étrangères.

Cette conception implique que chaque langue est mise au même rang concernant la perception que peut en avoir un apprenant et que les environnements d'apprentissage sont perçus comme ne pouvant pas déterminer l'apprentissage. Pour ce groupe d'étudiants, le plurilinguisme n'est pas un facteur qui permet au style d'apprentissage de se complexifier.

Il est manifeste que, dans ce groupe, les expériences du plurilinguisme n'ont qu'une répercussion limitée sur la conscience linguistique, du moins, faut-il ajouter, dans la version rapportée dans le dossier. En effet, ces étudiants sont souvent obligés d'ignorer certaines contradictions (cf. exemples [8], [9], [10]) pour arriver à exprimer les conceptions dans lesquelles ils se retrouvent. Toutefois, ils n'hésitent pas à les mentionner, ce qui est sans doute l'indice d'une croyance mal assurée qui peut évoluer facilement.

3.2.2. Des représentations polyformes et modulées du style d'apprentissage, dépendantes des contextes

A l'inverse du groupe qui se catégorise globalement et uniformément par rapport à toutes les expériences d'apprentissage langagier, fût-ce au prix de quelques tours de passe-passe, un autre groupe beaucoup plus minoritaire compare en détail son apprentissage actuel, pour la rédaction du dossier, avec les apprentissages antérieurs. C'est alors que des différences sont notées.

Une étudiante pose le principe que le style d'apprentissage dépend des contextes d'apprentissage :

[11] Sandrine (2005) : « **4-2. Est-ce que je me considère comme un « bon apprenant » de langue ?**

Voilà une question qui appelle une réponse toute en nuances, selon les apprentissages auxquels elle se réfère. » p.23

Ensuite elle développe concrètement les techniques et les stratégies qu'elle a déployées en fonction du contexte dans lequel elle se trouvait (motivation, méthodologie utilisée en classe, niveau dans la langue-cible etc.). Il est à noter que cette étudiante ne se réfère qu'à des situations d'apprentissage en classe, à l'inverse des exemples suivants où l'apprentissage en classe est opposé à l'apprentissage en immersion en milieu naturel. Au bout du compte, cette étudiante n'inclut pas précisément la compétence plurilingue comme un facteur pouvant contribuer à faire évoluer le style d'apprentissage.

Une autre étudiante (enseignante de français langue maternelle) note sur un mode très général et très consensuel, sans toutefois se l'appliquer à elle-même, en quoi l'expérience du plurilinguisme favorise les apprentissages ultérieurs.

[12] Aurélie (2005) : « Un apprenant qui connaît déjà d'autres langues étrangères s'est en effet déjà habitué à se départir de ses références au seul système de la langue maternelle et sera plus à même d'apprendre une nouvelle langue. » p.21

Une autre affirme sur un mode plus personnel que l'expérience du plurilinguisme l'aide maintenant beaucoup pour le démarrage de nouveaux apprentissages langagiers.

[13] Marie Ange (2005) : « mon expérience d'apprentissage d'autres langues étrangères m'a donné confiance dans ma capacité à apprendre et j'accepte donc sans trop de difficulté la part de flou et d'incertitude inhérentes à la phase de débutant. » p.23

Cependant, quand elle en arrive à la phase d'analyse de son style, elle ne mentionne plus explicitement l'expérience plurilingue. Elle insiste sur les contextes d'apprentissage qu'elle oppose (situation de classe/immersion en milieu naturel).

[13bis] Marie-Ange (2005) : « Dans le passé, j'ai vécu des expériences d'apprentissage de langue très différentes :

- élève en classe d'allemand (de la classe de 6^{ème} à la terminale – début des années quatre-vingts)
- apprentissage de l'anglais en immersion totale en vivant trois ans en Angleterre (à la fin de mes études supérieures de 1989 à 1992)

Ces deux expériences ont induit des comportements et des résultats quasi opposés et sont caractéristiques à la fois d'un contexte d'apprentissage (en milieu scolaire/en vivant dans le pays), d'une méthode utilisée (SGAV pour l'allemand/immersion totale pour l'anglais) et ont mis en relief différentes stratégies d'apprentissage plus ou moins efficaces. » p.24

L'étudiante ci-dessous note très explicitement son évolution et l'attribue, entre autres, au fait qu'en devenant plurilingue et en faisant des expériences d'apprentissage différentes, elle a réussi à se dégager de comportements qui l'entravaient. Par exemple, elle constate à la fin de cette rubrique qu'elle a pris conscience que la compréhension se faisait globalement et non signe par signe.

[14] Géraldine (2005) : « **Je pense plutôt être :**

- auditive en termes d'apprentissage de langue [...]
- indépendante du contexte [...], c'est-à-dire ayant acquis un certain recul face à la situation d'apprentissage qui permet une communication authentique.

Mes caractéristiques qui ont évoluées par le fait que maintenant je sais parler plusieurs langues (3 langues parlées couramment) et par le fait que j'ai été confrontée à un apprentissage en milieu naturel

Je suis devenue davantage :

- impulsive [...], c'est-à-dire plus encline à la prise de risque.
- globaliste [...], m'attachant plus au sens général qu'à la décodification de chaque signe. » p.16

Enfin, cette autre étudiante insiste surtout sur son évolution et sa prise de conscience sous l'effet des expériences d'apprentissage et du nombre de langues apprises.

[15] Isabelle (2005) : « Selon les termes de J. Rubin et L. Thomson, il semblerait que je sois une bonne apprenante car j'ai répondu OUI à toutes les questions !

En fait je pense que j'ai plutôt appris à devenir une bonne apprenante au fil de mes apprentissages, car cela fait maintenant 14 ans que j'apprends des langues (et j'ai appris 6 langues). Je pense que si j'avais répondu à ces questions 6 ou 8 ans auparavant, je n'aurais certainement pas répondu OUI à toutes ces questions. C'est mon expérience d'apprenant mais aussi mes expériences dans les pays de la langue cible qui m'ont aidée à être aujourd'hui une bonne apprenante. J'ai appris à me connaître en tant qu'apprenante mais j'ai également mesuré ce qui m'était utile pour communiquer à l'étranger, et j'ai donc fait évoluer ma façon d'apprendre. » p.24

Ces étudiants constatent dans leur ensemble à quel point la diversité des expériences d'apprentissage langagier leur a permis d'arriver à une prise de conscience de leur style propre. La plupart d'entre eux affirment que c'est la différence entre l'expérience de l'apprentissage en classe et l'expérience de l'apprentissage en milieu naturel qui leur a permis de prendre conscience de leur style d'apprentissage. Seuls quelques-uns mentionnent que l'accès au plurilinguisme y a également contribué. Leurs remarques à ce sujet sont très courtes. Elles constituent plus une incise mineure à l'intérieur de leur développement sur leur style d'apprentissage, qu'un argument de poids méritant un développement en conséquence.

Ce peu d'intérêt en apparence pour une réflexion sur leur compétence plurilingue s'explique en grande partie par le contexte de la rédaction de ces dossiers. Il faut, en effet, savoir que la rédaction intervient après une série de cours en didactique des LE durant lesquels les différentes méthodologies d'enseignement des langues ont été longuement décrites et discutées. Les dossiers des étudiants s'en font naturellement l'écho. La posture réflexive qu'il a été demandé de prendre dans le guide de rédaction du dossier n'incluant pas explicitement une réflexion sur la prise en compte d'une biographie plurilingue, cette partie est restée en friche, en quelque sorte, ce qui ne veut pas dire qu'elle est infertile. Le nombre d'étudiants ayant spontanément et parfois longuement référé à leur biographie plurilingue en est la preuve.

4. Conclusion

On peut donc affirmer que l'ensemble des étudiants, rédacteurs de ces dossiers, n'ont que très minoritairement conscience que le plurilinguisme est un facteur qui concourt à faire évoluer leur profil.

Seul le petit groupe d'étudiants ayant eu des expériences longues et répétées de l'apprentissage de plusieurs langues dans des contextes différents (tout particulièrement l'expérience de l'apprentissage en classe et en immersion, en milieu naturel), est capable spontanément d'envisager le plurilinguisme comme un paramètre important favorisant les apprentissages langagiers. Ces expériences personnelles et spécifiques ont permis aux membres de ce petit groupe d'acquérir une éducation plurilingue qui leur a donné les moyens d'avoir une perception de l'évolution de leur style d'apprentissage et de l'optimiser.

Les autres n'ont pas les moyens d'en arriver à cette prise de conscience, ils s'en tiennent aux règles encore couramment admises, selon eux, qui établissent que l'apprentissage d'une langue dépend avant tout de données de départ stables et non évolutives, comme par exemple et entre autres, les traits de la personnalité et l'aptitude de l'apprenant.

Cependant, ces étudiants ne sont pas profondément enfermés dans cette croyance puisque très facilement certains expriment implicitement les contradictions que leur prise de position occasionne (cf. exemples [8], [9], [10]). Il faut alors envisager de leur faire compléter leur démarche réflexive afin qu'ils mettent beaucoup plus l'accent sur le rôle que joue la constitution de leur répertoire et de leur compétence plurilingue dans leurs apprentissages langagiers. Cette démarche est d'autant plus importante qu'un répertoire et une compétence plurilingues se construisent à l'intérieur et en dehors de la classe, avant la scolarisation et simultanément à elle (famille, communauté, voyages, émigration, etc.).

Au terme de ces quelques observations, on peut affirmer qu'un guidage à la démarche réflexive portant aussi sur la prise de conscience du répertoire et de la compétence plurilingues, beaucoup plus ciblé, plus spécifique et spécialisé que celui du portfolio, qui, lui, est destiné avant tout à l'ensemble des publics d'apprenants, aura sa place dans la formation de futurs enseignants de langue. Il est ainsi permis d'espérer que la formation des élèves à l'éducation plurilingue s'opère plus facilement, à terme, par le truchement d'enseignants préparés et avertis.

Bibliographie :

CAUSA Mariella et CADET Lucile, 2006, « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? », in MOLINIE Muriel (Coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, recherches et applications*, 39, Paris, Clé international – FIPF, p. 69-83.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.

HAWKINS Eric, 1984, *Awareness of Language : An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

MOLINIE Muriel (coord.), 2006a, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, recherches et applications*, 39, Paris, Clé international- FIPF.

MOLINIE Muriel (coord.), 2006b, *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, Encrage-Belles Lettres.

VASSEUR Marie-Thérèse, 2000, « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger : déplacement, imaginaire et réflexivité », in ZARATE Geneviève (dir.), *Recherche et formation : Mobilité Internationale et Formation*, 33, Paris, INRP, p. 45-61

VASSEUR Marie-Thérèse, 2001, « Activités réflexives convergentes pour un apprentissage globalement langagier », *Les Langues Modernes 1/01, Dossier : la pluralité linguistique*, Paris, Didier Erudition, p. 19-25.

