



HAL
open science

Enseignement/apprentissage du FLE et développement de la compétence plurilingue

Krastanka Bozhinova

► **To cite this version:**

Krastanka Bozhinova. Enseignement/apprentissage du FLE et développement de la compétence plurilingue. *Pedagogy*, 2014, 86 (5), pp.690-696. hal-01835579

HAL Id: hal-01835579

<https://hal.science/hal-01835579>

Submitted on 27 Jul 2018

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.

Pré-print / la version finale est publiée en tant qu'article de revue à comité de lecture :

Bozhinova, K. (2014). « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et développement de la compétence plurilingue ». *Pedagogy*, vol. 86, n.5, pp. 690-696.

Enseignement/apprentissage du FLE et développement de la compétence plurilingue

Krastanka Bozhinova
Université américaine en Bulgarie

La présente communication met en valeur l'intérêt de considérer l'apprentissage du français en lien étroit avec les pré-acquis linguistiques des apprenants. Il est vrai que les enseignants de français langue étrangère (FLE) expriment souvent le regret que les élèves choisissent d'apprendre l'anglais comme première langue étrangère. Cependant, bien que cette situation semble très répandue, il ne faut pas oublier que l'enseignement/apprentissage du français L3¹ est aussi un cas habituel qui mérite d'être observé et analysé afin d'en dégager des effets positifs dont peuvent bénéficier nos pratiques pédagogiques et les apprenants. La continuité et la cohésion dans l'enseignement/apprentissage des langues étant fondamentales pour l'éducation plurilingue, nous examinerons d'abord les caractéristiques de la Didactique Intégrée des Langues (DIL) qui fait partie des approches plurielles développées depuis quelques décennies. Nos considérations théoriques seront complétées par une étude empirique réalisée au printemps 2013 auprès d'apprenants plurilingues de français L3 en milieu universitaire. Nous finirons par quelques propositions didactiques qui concernent à la fois l'action pédagogique et la réorganisation de l'enseignement des langues.

Didactique intégrée des langues

La conception contemporaine de l'enseignement/apprentissage des langues et de l'éducation interculturelle fondée sur les outils du Conseil de l'Europe pour les langues des deux dernières décennies préconise une approche intégrée visant à la fois l'enseignement d'au moins deux langues étrangères et des cultures respectives dans les établissements scolaires. L'objectif principal est le développement d'une

¹ Nous appellerons L3 la langue que le sujet plurilingue est en train d'apprendre (en l'occurrence le français) et L2, toute autre langue, étrangère ou seconde, apprise après la/les L1 (appelée aussi « langue maternelle »).

compétence plurilingue et pluriculturelle qui conditionne la communication et la réalisation d'actions dans un milieu social interculturel. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue nouvelle permet d'élargir la compétence plurilingue et pluriculturelle acquise.

Les fondements de la didactique intégrée des langues qui promeut une vision décloisonnée des enseignements linguistiques datent des travaux du Conseil de l'Europe qui, dès les années soixante-dix, incite les responsables éducatifs à encourager la prise en compte des similitudes entre les langues plutôt que des différences (Cavalli 2005 : 194-195). Ces orientations sont développées par plusieurs chercheurs et reprises dans le Cadre européen de référence pour les langues (CECR). En général, deux principes gèrent la mise en place de la DIL : le principe de l'anticipation et celui de la rétroaction. Selon le premier, chaque professeur de langue maternelle ou d'une première langue étrangère effectue un travail de préparation aux enseignements consécutifs ou parallèles d'autres langues. Selon le second principe, l'acquisition de langue seconde, troisième etc. exerce une rétroaction sur les connaissances linguistiques déjà acquises en permettant la distanciation, la restructuration, la stabilisation et l'approfondissement de ces connaissances.

Laurent Gajo (2006 : 3) présente comme un avantage non négligeable de la DIL l'économie à plusieurs niveaux de l'enseignement/apprentissage:

- « la progression en spirale » pour ce qui est de l'organisation des enseignements linguistiques au sein du curriculum ;
- « l'économie stratégique et linguistique » fondée sur la capacité déjà acquise à résoudre des problèmes dans d'autres langues et sur la transparence entre langues voisines ;
- « l'économie cognitive » qui s'actualise dans l'apprentissage plus rapide dans ces conditions didactiques.

Par conséquent, dans la perspective d'enseignement/apprentissage des langues ayant comme objectif directeur la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle, la prise en compte des pré-acquis linguistiques lors de l'apprentissage

d'une nouvelle langue est d'une importance fondamentale. Le rôle et la place des langues au sein du répertoire plurilingue sont représentés par de nouvelles métaphores. Par exemple, traitant des représentations sur les langues, Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002 :16-17) soulignent que la L1 est considérée comme « une bouée d'apprentissage » puisqu'elle est censée favoriser l'accès aux autres langues. D'autres langues plus ou moins connues peuvent jouer le rôle « de passeur, d'intermédiaire, de médiateur ». Cette nouvelle conception des rapports entre les langues qui construisent la biographie langagière de chacun amène à considérer le plurilinguisme comme « tremplin d'apprentissage » et confirme ainsi la perspective valorisante des pré-acquis pour tout nouvel apprentissage de langue.

Étude empirique en milieu plurilingue

Dans le cadre d'une recherche réalisée au printemps dernier à l'Université américaine en Bulgarie, nous avons observé les effets positifs des connaissances des étudiants plurilingues en L2 (anglais, espagnol et italien) et en L1 slave (bulgare, russe et macédonien) sur l'apprentissage et la production en français L3. Ces effets se manifestent dans « l'activation partielle d'une autre langue que celle attendue »² avec adaptation à la langue cible qui résulte de l'interaction de plusieurs facteurs, tels que statut des langues en contact, proximité typologique, usage actif, niveau de la compétence langagière dans chacune des langues, conscience métalinguistique et compétence stratégique (cf. Hammarberg 2001 et Jessner 2006). L'objectif principal de l'étude était d'observer le comportement langagier des étudiants et de dégager certaines régularités qui caractérisent la mobilisation de leur potentiel plurilingue dans la réalisation d'une tâche communicative en français. Cet examen permettrait de considérer des débouchés en didactique des langues qui prendraient en compte le plurilinguisme pour construire de manière plus économique et efficace la compétence communicative dans la L3.

² Jean-Paul Narcy-Combes (2012 : 5), propose de regrouper les phénomènes émergeant du contact entre les langues dans le concept d'« activation partielle d'une autre langue que celle attendue (s'il y a une compétence unique) avec adaptation au fonctionnement de la langue cible ». Cette appellation présente de manière précise le processus de traitement langagier : ce ne sont pas les langues qui exercent une influence ou interagissent entre elles mais il s'agit d'une activité cognitive de l'apprenant ou du locuteur plurilingue.

Le corpus analysé a été constitué des occurrences d'activation partielle d'une autre langue relevées dans les copies de 43 étudiants répartis en trois niveaux (A2, B1 et B2) qui ont dû réaliser deux tâches : une première en contexte plutôt informel (bref récit de vacances) et une seconde en contexte formel (partie de l'examen de mi-semester). Afin de connaître mieux les processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants lors de la réalisation des tâches de production écrite, celles-ci ont été accompagnées d'un bref questionnaire qui leur demandait de réfléchir sur leurs difficultés, leurs stratégies compensatoires et sur le rôle des autres langues connues.

L'analyse du corpus par langue source d'activation a révélé que la langue la plus activée était l'anglais, suivie des langues slaves et des langues romanes. Le rôle important de l'anglais a été expliqué par quatre facteurs principaux :

- le statut de l'anglais de langue d'enseignement dans le contexte étudié ;
- la proximité typologique perçue par les apprenants (facteur « psychotypologie »);
- l'utilisation active/quotidienne (et donc la plus récente) de cette langue par rapport aux autres L2 ;
- le niveau avancé de compétence dans cette L2.

Le rôle moins important des langues romanes connues peut s'expliquer par le fait qu'elles correspondent à un nombre inférieur parmi les quatre facteurs d'importance majeure qui conditionnent le rôle « fournisseur » par défaut d'une langue (cf. Hammarberg 2001).

En ce qui concerne la typologie linguistique des éléments activés à partir d'autres langues, l'activation partielle est plus fréquente au niveau du lexique qu'à celui de la morphosyntaxe. Elle se fonde surtout sur le rapprochement formel et sémantique entre les éléments de la langue source sélectionnée et du français. Par exemple, certaines occurrences représentent des mots étrangers utilisés sans adaptation (non francisés) :

- *project* (anglais) pour « projet » (français) ;
- *il* (italien) utilisé pour « le » (français).

D'autres sont des mots étrangers utilisés avec adaptation (francisés) :

- « professionnelle » écrit avec un « n » d'après l'orthographe anglaise ;

- « tipic » utilisé par une étudiante espagnole et formé à partir de l'espagnol (típicos) par analogie à la forme phonétique en français « typiques ».

Nous avons relevé aussi des occurrences d'activation avec adaptation parfaite à la langue cible à partir des questionnaires complétés par les étudiants qui ont été confirmées par leurs copies :

- « retourné » activé à partir de *return* (anglais) ;
- « documentaire » activé à partir de *documentary* (anglais) ;
- « exclusion » activé à partir de *exclusion* (anglais) ;
- « montagne » activé à partir de *montagna* (italien) ;
- « stage » activé à partir de *стаж* (bulgare).

Parfois, la recherche lexicale est fondée surtout sur le contenu sémantique. Il s'agit notamment de faux amis, d'extension de sens ou de calques. Des faux amis à partir de l'anglais sont par exemple :

- « supporter » utilisé pour « soutenir » ;
- « attendre » utilisé pour « assister à » ;
- « sécurité » utilisé pour « surveillant » ;
- « accommodé » utilisé pour « logé » ;
- « appliquer » utilisé pour « postuler », etc.

Les exemples suivants représentent des activations « calques » :

- « pour trois semaines » utilisé pour « pendant trois semaines » traduit à partir de *for three weeks* en anglais ;
- « quand le temps était chaud » utilisé pour « quand il faisait chaud » traduit à partir de *когато времето беше хубаво* en bulgare, etc.

L'activation partielle d'ordre morphosyntaxique s'exprime le plus souvent dans l'utilisation (ou l'omission) de mots grammaticaux et l'omission de l'accord des adjectifs et des participes passés par analogie à l'anglais. Nous avons également relevé des occurrences moins nombreuses qui concernent l'ordre des mots et la variation verbale par mode, temps, voix et construction. Voici quelques exemples :

- « Je suis contente avec mes vacances » (sens de la préposition en anglais) ;
- « un personne qui je n'ai jamais vu » (utilisation des relatifs selon la règle en anglais) ;
- « j'espère d'aller » (construit avec marqueur d'infinitif en anglais) ;

- « mes vacances dernier » (omission de l'accord de l'adjectif comme en anglais);
- « Economique stabilité » (adjectif précédant le nom par analogie à l'anglais, au bulgare ou au russe);
- « Chaque soir nous sommes allés au restaurant » (analogie à la règle en anglais pour les actions répétées au passé).

La recherche empirique a montré également que l'activation multiple de langues est en effet un phénomène évolutif. Il est important de mentionner que la fréquence des éléments non conformes aux normes du français dus à ce processus diminue avec l'amélioration de la compétence en français.

L'analyse des questionnaires complémentaires aux productions écrites a confirmé les fonctions facilitatrices et les effets positifs dans de nombreux cas d'activation partielle d'une autre langue lors de la production en français L3. Le premier avantage est l'attitude positive unanime au sujet du rôle des langues apprises précédemment pour l'appropriation du français L3 dues aux ressemblances entre les systèmes linguistiques.

Le deuxième avantage des apprenants plurilingues représente la possibilité de s'appuyer sur leurs connaissances dans plusieurs langues apprises précédemment, dont certaines proches du français. Utilisée comme stratégie, l'activation d'éléments d'autres langues est particulièrement utile lorsque les apprenants doivent affronter une tâche communicative qui dépasse leur compétence dans la langue cible.

La troisième composante de l'atout plurilingue, la conscience métalinguistique, s'exprime dans la prise en compte non seulement des ressemblances mais aussi dans le repérage des écarts et par conséquent, l'adaptation plus réussie au fonctionnement de la langue cible. Toutefois, il ne faut pas négliger le risque d'effets négatifs du contact entre les langues en situation d'apprentissage d'une nouvelle langue, comme l'inhibition et la fossilisation.

Implications didactiques

Prenant en compte les résultats de la recherche, il nous semble que la mise en place d'un enseignement/apprentissage explicite fondé sur la comparaison et les contrastes entre les langues en contact aura un double effet : il aidera à réconforter ceux qui ont peur de l'erreur et focalisera l'attention de ceux qui ne perçoivent pas les écarts et ne se préoccupent pas tellement des erreurs. Il est donc nécessaire de créer des conditions qui permettront aux apprenants de focaliser l'attention et de repérer les écarts inter- et intralinguaux.

L'enseignement/apprentissage fondé sur la comparaison et les contrastes entre le français L3 et une autre langue connue, par exemple l'anglais, peut être mis en place selon différentes approches. Ulrike Jessner (2006 : 123-129) présente quelques propositions didactiques expérimentées récemment, par exemple :

- la réintroduction de l'analyse contrastive comme activité de classe susceptible de développer la conscience métalinguistique des apprenants ;
- la réintroduction de la traduction en classe de langue comme moyen efficace de mise en parallèle de deux systèmes linguistiques qui tout en étant co-activées doivent demeurer séparés ;
- l'enseignement de stratégies d'apprentissage fondées sur la proximité linguistique, par exemple en didactique des langues romanes.

Le principe commun à ces propositions est que l'apprentissage des nouveaux savoirs doit être fondé sur la ressemblance ou ce qui est déjà connu et ensuite seulement aborder les asymétries entre les langues. L'approche par tâches peut être utile pour mettre en place des séquences d'enseignement/apprentissage dont l'objectif sera de sensibiliser les apprenants aux ressemblances entre éléments des langues en contact et la possibilité de s'appuyer sur ces ressemblances lors de la production en français en les adaptant à ses normes. Les séquences peuvent viser également la découverte des contrastes, comme les faux amis ou les règles asymétriques entre les deux langues. Une telle organisation apportera au développement de la conscience métalinguistique.

L'introduction de ces approches est encore dans sa phase initiale et concerne surtout l'élaboration et l'expérimentation d'outils didactiques dans le cadre de projets européens. L'exemple le plus connu et répandu est le Portfolio Européen des Langues (PEL) élaboré par le Conseil de l'Europe qui représente un pas important vers la valorisation des acquis linguistiques et leur synergie. Cependant, certains chercheurs préviennent que dans la majorité des contextes éducatifs, les langues continuent à être traitées par les enseignants comme disciplines isolées sans autoriser des passages entre les langues dans l'espace de la classe. Le décloisonnement de ces pratiques nécessite donc une série de mesures qui ne pourraient être mises en place que progressivement.

Les principes de la DIL et les résultats de la recherche empirique exposés ci-dessus montrent bien que nos objectifs en tant qu'enseignants de FLE devraient viser non seulement à construire la compétence de communication en français mais à valoriser les répertoires plurilingues de nos apprenants, en les exposant à des situations de communication variées pour prendre conscience des atouts de leur compétence plurilingue. Rappelons en guise de conclusion ce que Michel Candelier (2008 : 73) dit au sujet de la didactique du plurilinguisme : elle vise à développer « non pas la connaissance d'une langue, mais bien la maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié ».

BIBLIOGRAPHIE

CANDELIER, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n. 1, pp. 65-90.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.

GAJO, L. (2006). « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». A paraître dans les *Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines »*, organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006, Genève.

HAMMARBERG, B. (2001). « Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition ». Dans Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.). *Bilingual Education and Bilingualism, 31 : Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, pp. 21-41.

JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

NARCY-COMBES, J.-P. (2012). « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». Dans Lutrand-Pezant, B. et *al.* *Les langues dans l'enseignement supérieur - Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Ed. Riveneuve [version numérique, ENEAD/ISorbonne].