

Approche plurilingue en collège et lycée : un défi à relever

Présenté par Colette Castelly UMR 5191, ICAR et INRP équipe Ecole et plurilinguisme

L'approche plurilingue, une culture à construire ?

Les nouveaux textes officiels pour l'enseignement des langues en lycée et collège marquent le passage d'une culture multilingue (développement cloisonné des langues) à une culture plurilingue. On peut lire dans le préambule commun aux programmes de langues vivantes en Seconde (B.O.E.N. n° 7 du 3 octobre 2002 p.4) "Les programmes de lycée, visent prioritairement l'amélioration des aptitudes des élèves à communiquer dans plusieurs langues. La convergence d'approches de ces programmes d'une langue à l'autre et par delà la diversité des cultures et la spécificité linguistique est en outre de nature à faciliter la tâche de l'élève dans son apprentissage et dans son auto-évaluation". L'approche plurilingue est-elle une culture à construire de toute pièce ou est-elle déjà présente, décelable dans leur interlangue chez les scolaires apprenant une, voire plusieurs langues vivantes?

Nous appuyant sur la définition, donnée dans le CECRL¹, du plurilinguisme comme "aptitude à créer des liens entre les apprentissages", et comme "une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance ou expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent" (p.11), nous sommes portés à croire que la prise en compte des liens entre la L1 et la L2, la L3 et les autres langues apprises en même temps (classe bilangues), ou à la suite (langue vivante 2 obligatoire en collège et lycée dans la plupart des filières générales), va faire évoluer l'enseignement des langues en général, et la nature du développement métalinguistique des apprenants en particulier.

L'équipe de recherche "Ecole et plurilinguisme" (INRP/ICAR2) s'intéresse aux processus d'apprentissage des langues dans différents contextes (accueil des nouveaux arrivants, enseignement bilingue, enseignement des langues en primaire, collège, lycée, université...). Nous faisons les hypothèses suivantes :

- que l'acquisition ne consiste pas en un développement parallèle de plusieurs systèmes linguistiques cloisonnés mais en une compétence langagière générale qui s'actualise en plusieurs langues, selon la culture, les apprentissages, les expériences d'une personne pendant l'acquisition,
- que cette compétence se manifeste, pendant l'acquisition, par des systèmes intermédiaires, appelés interlangues, constitués de matériaux issus de la langue de départ, de la langue cible, et des autres langues en cours d'acquisition. "Intermédiaire" signifie qu'il s'agit d'un système personnel, ponctuel, relativement instable d'hypothèses toujours sujettes à révision.

Ces systèmes intermédiaires ne se caractérisent pas, prioritairement, par l'écart qui sépare les productions des apprenants de la langue cible idéale mais par la manifestation de formes de rationalité lors même de la production d'erreurs, en particulier d'erreurs récurrentes. L'objet de la présente communication est d'analyser les origines de ces erreurs récurrentes et quelles stratégies peuvent être adoptées pour les traiter dans une perspective plurilingue.

Le corpus analysé provient de séquences préparées avec une équipe d'enseignants associés à la recherche, puis réalisées dans des classes, filmées et analysées collectivement (nous n'en donnerons ici que des extraits, l'ensemble du corpus sera fourni aux participants pendant la

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris, 2001.

présentation). Il se compose de trois jeux de rôles semi-improvisés réalisés par des élèves d'espagnol (LV2) d'une classe de 1^{ère} ES dans le cadre d'un travail sur le thème du commerce équitable. Les interactions des trois sous-groupes portaient précisément sur l'opposition entre commerce équitable et commerce de grande distribution. L'enjeu des interactions était dans l'affrontement de deux positions : qui allait convaincre l'autre d'acheter ou pas tel ou tel produit ? Dans la technique du jeu de rôle semi-improvisé, les rôles (dans ce cas, père/mère, fils/fille, vendeur du commerce équitable), sont préparés séparément par petits groupes (choix des arguments en fonction de la position à défendre, travail sur la langue) ; le regroupement des partenaires se fait au moment du jeu de rôle, ce qui génère chez les participants un certain stress, dû au caractère relativement imprévisible de ce que va dire ou faire le partenaire. Le groupe 3, par exemple, a besoin d'une minute et quarante et une secondes pour s'installer. Un des participants dit sa peur de lâcher la feuille sur laquelle il a écrit quelques arguments :

Prof : ¡Vas a presentarte pués, hijo !(*Eh bien présente toi donc mon garçon!*)

E1 : Mais on peut prendre une feuille ?

1. Analyse des interactions du point de vue communicatif :

1.1. Le contexte et la situation :

Par rapport au contexte dans lequel les élèves se trouvent, l'activité communicative est cohérente dans l'ensemble : le conflit est bien marqué par les gestes, les mimiques, la rapidité de certaines répliques, comme dans G3 :

E1 : ¡El chocolate es caro, es demasiado caro! (*Le chocolat est cher, il est trop cher!*)

E2 : Es para los productores, es para una buena cosa. (*C'est pour les producteurs, c'est pour une bonne chose*)

E1 (*vif*) : Pero no me importa, ¡pago mis impuestos! (*Ca m'est bien égal, je paie mes impôts!*)

L'architecture discursive de la scène est cohérente : présentation de chacun, positionnement par rapport au problème du commerce équitable, conflit, recherche d'arguments, décision de prendre tel ou tel produit, adieux.

1.2. Le message :

Du point de vue du message, les élèves accomplissent une assez grande diversité d'actes de parole. Ils se comprennent (la condition minimale des interactions est une intelligibilité satisfaisante) et leurs énoncés sont intelligibles pour un hispanophone. Deux tours de parole - sur un total de cinquante cinq- font exception : la cohérence des messages est douteuse (hiatus sens/formes), le débit hésitant et les phrases incomplètes rendent difficile l'intercompréhension :

E2 (*débit lent et phrase incomplète*): Es caro pero, heu heu, permíte de mejorar las condiciones de vida de los...(C'est cher mais, heu, heu, ça permet d'améliorer les conditions de vie des....).

Cette réussite relative de la communication s'appuie fréquemment sur l'usage de formes figées ou de blocs lexicalisés. Ces "routines", ou "chunks", sont des segments de langue dont les éléments sont appris en bloc, comme s'ils étaient un seul lexème. Exemple dans G2 :

E2 : ¡No me importa! (*Cela m'est égal!*)

2. Analyse des interactions du point de vue de la forme :

La communication est satisfaisante mais qu'en est-il du niveau formel ? La structure des phrases est cohérente dans l'ensemble mais, si on considère le détail des productions, on constate des problèmes récurrents. Ces erreurs nous intéressent non pas comme indices d'un écart entre la forme utilisée par l'apprenant et la forme qui serait utilisée par un natif, mais comme indices des processus cognitifs à l'œuvre.

2.1. Simplifications :

On trouve des erreurs fréquentes dans les cas où les élèves sont confrontés à des choix complexes, syntaxiques et morphologiques : accords genre/nombre, choix des pronoms, des formes conjuguées, choix entre les coordinations "y" et "e" (et), entre "bueno" et "buen" (selon que l'on antépose ou postpose l'adjectif par rapport au nom qu'il qualifie), l'omission de la marque du pluriel : "los ingredientes son natural" (pour "naturales"). En ce qui concerne les formes conjuguées, on constate une élision des marques de l'énonciateur (1, 2 et 5), de spécificités comme la diphtongue (3) et l'enclise (4) :

4. 1° personne non marquée : "paga yo" pour pago yo (G3)
5. 2° personne "no conoce" pour "no conoces" (G1) "Tú paga" pour "Tú pagas".
6. 3° personne : "defender" puis "defende" (G2) au lieu de "defiende" (diphtongue).
7. 2° du pluriel "vos" pour "os" et pas d'enclise dans "ayudar vos" (pour "ayudaros")
8. 3° du pluriel absence du "n" (pluriel) dans G2 "los... productos viene".

Dans G1, l'exclamation "¡Bueno!" est simplifiée par rapport à sa forme usuelle "¡Qué bueno!" ou "Está bueno". La forme "de dónde" (d'où) est simplifiée en "dónde estos productos viene". L'article "el" est employé dans G1 : "el chocolate es mejor" (*le chocolat est meilleur*) au lieu du démonstratif attendu (este = ce).

Les choix formels étant opérés en temps réel, compte tenu de la situation de semi-improvisation, c'est souvent la forme la plus disponible, la plus fréquemment rencontrée, ayant la valeur la plus étendue ("el" plutôt que "este", l'infinitif du verbe ou sa 3° personne plutôt que les marques des autres personnes) qui est produite.

2.2. Assimilations et analogies :

Quand l'apprenant, peu familiarisé avec ce mot, produit "ingredientos" au lieu de "ingredientes" il agit par assimilation aux terminaisons masculines les plus fréquentes qu'il a rencontrées en espagnol, celles en "o". Dans d'autres cas, plus fréquents, l'assimilation se produit par rapport aux formes d'une autre langue, le plus souvent le français mais pas exclusivement. Certains mots français sont employés presque tels quels ("garanti" pour "garantizado", "certifica" pour "certificado"). Il y a, dans ce dernier cas, à la fois simplification et analogie avec d'autres formes. On constate aussi des chevauchements entre français et espagnol, comme avec l'expression "déjate de tonterías" (littéralement, "arrête-toi de faire des bêtises") proposé par l'élève sous la forme "déjate tus tonterías" ("arrête toi tes bêtises") en G2. Le schéma syntaxique premier, celui de la langue maternelle, reste prégnant en arrière-plan derrière le lexique de la langue-cible.

Il est difficile d'adopter des tournures idiomatiques qui disent un rapport au monde différent d'une langue à l'autre. Là où le français dira "je mets mon chapeau" l'espagnol dira "je me mets le chapeau". On note la traduction littérale d'une expression "c'est moi qui" en "es yo que" alors que la tournure espagnole serait différente : "yo soy" ou "soy yo quien"...

3. Analyse des erreurs :

3.1. Charge cognitive et activité plurilingue :

En situation d'activité communicative improvisée ou semi-improvisée, par essence complexe, les élèves doivent gérer simultanément un grand nombre de paramètres : faire évoluer la situation et les interactions de manière cohérente, se faire comprendre de leurs interlocuteurs, argumenter leur point de vue efficacement, tenir compte des contraintes phonologiques et syntaxiques de la langue, mobiliser les ressources lexicales... Ils privilégient alors les paramètres liés à l'intelligibilité du message et à la cohérence de la situation. Quant aux paramètres formels (les compétences linguistiques, principalement syntaxique et phonologique), ils sont moins facilement accessibles au contrôle conscient : dans la langue maternelle, ils sont automatisés. Lorsque la situation à gérer en L2 est complexe, en particulier si le locuteur improvise, la charge cognitive devient trop lourde et les formes

produites sont influencées plus fortement par les processus les plus automatisés, ceux de la L1. Les erreurs constatées portent donc la trace du fonctionnement plurilingue des apprenants et non d'un fonctionnement cloisonné entre les deux (ou plus) systèmes linguistiques dans lesquels ils ont développé des compétences à des niveaux divers. En situation d'activité langagière complexe en L2, les élèves mobilisent des savoirs procéduralisés liés aux contextes dont ils ont l'expérience la plus fréquente et, à ce stade de l'acquisition, ce sont ceux vécus en L1.

3.2. La rationalité des apprenants :

L'hypothèse plurilingue postule que ces erreurs ne sont pas de simples "fautes d'attention" ou "d'ignorance" et ne peuvent s'analyser en termes de déficits ou d'écarts aberrants par rapport à la langue cible. Elle nous conduit, au contraire, à postuler qu'elles sont le résultat d'une certaine forme de rationalité, qu'il faut définir si l'on veut être en mesure d'agir dessus en tant qu'enseignant. Cette rationalité n'est pas la rationalité savante mise en œuvre dans l'analyse logique du linguiste ou du grammairien. Elle ressemble beaucoup, par contre, à celle de l'expert dans une langue donnée qu'est tout locuteur natif : il s'agit d'une rationalité analogique, qui procède par mise en relation de formes linguistiques et de contextes dans lesquels ces formes ont été employées². La différence entre le locuteur apprenant et le locuteur natif tient au fait que, pour les premiers, les occasions de mettre en relation formes et contextes rencontrés dans la langue cible sont limitées, le plus souvent, au seul temps scolaire. De tous les paramètres qu'ils doivent mobiliser dans une interaction complexe en L2, le paramètre formel est le plus éloigné de leur expérience³. Si on laisse opérer sans intervention ce processus, tant qu'une exposition suffisamment fréquente à la L2 en contexte n'a pas été vécue, cette rationalité analogique conduit l'apprenant à opérer des "emprunts" nombreux à son expérience langagière dominante (en L1). L'interlangue est alors fortement marquée par la L1.

4. Traitement des erreurs :

Trois options nous semblent pouvoir être envisagées :

- L'option "savante" : l'explication des erreurs correspond à un niveau de savoir déclaratif mais pas à un niveau de savoir procédural. Elle ne sert qu'indirectement à développer la qualité des compétences de communication.
- L'option analogique est fondée sur l'imitation de la langue cible. Comme dans les méthodes audiovisuelles, il s'agit de créer une fréquence de rencontres avec les formes et les situations comparable à celles d'un natif en évitant les interférences entre la langue cible et la langue de départ. On y confronte les élèves aux formes expertes de la langue et on analyse les erreurs en termes de manques par rapport au code idéal. C'est un cheminement qui met en avant une logique de natif. Or, les apprenants en situation scolaire ne sont pas exposés à la langue de façon comparable.

² Si on interroge un locuteur natif, non professionnel de la langue (enseignant, écrivain, linguiste...) sur les raisons pour lesquelles il utilise telle ou telle forme, sa réponse est souvent du type : "c'est comme ça que ça se dit", "on peut pas dire autrement"... Ce type de réponse manifeste un raisonnement de type analogique, fondé sur la fréquence des rencontres avec ce type de forme dans un certain type de situation, et non un raisonnement de type logique, qui justifierait telle ou telle forme par le fonctionnement interne d'un système linguistique.

³ C'est une situation très différente de celle d'un exercice de langue, où il ne reste plus à gérer qu'un nombre réduit de paramètres, le plus souvent formels, ce qui occasionne un nombre d'erreurs très limité.

- L'option plurilingue est fondée sur la prise en compte des relations entre plusieurs langues, dont la L1. Le traitement des erreurs fait affleurer à la conscience les processus automatisés dans l'interlangue, instance de rencontre entre différents systèmes linguistiques reliés par une seule grammaire interne dans une faculté de langage unique.

4.1. Erreurs ou obstacles ?

Quand un apprenant dit, par exemple, "ingredientos" au lieu de "ingredientes", il suffit, le plus souvent, de mettre en regard la forme correcte pour adapter la saisie. Mais les erreurs les plus résistantes sont l'indice d'une différence plus profonde entre les systèmes linguistiques co-existant chez l'apprenant : par exemple, l'espagnol possède cinq formes phonétiquement différentes pour "bueno" (bueno, buenos, buen, buena, buenas) contre deux seulement en français (bon/bons, bonne/bonnes). Parfois, ces formes révèlent une différence de perception du monde, comme pour l'opposition entre les verbes "ser" et "estar" en espagnol (un seul verbe "être" en français), ou les formes "be + ing" en anglais ou "estar + gérondif" en espagnol, qui contrastent deux formes de présent ayant des valeurs très différentes, là où le français n'en a qu'une pour ces mêmes valeurs. On constate alors la constitution de systèmes d'erreurs stables qui résistent pendant des scolarités entières aux exercices et aux corrections des enseignants. On parlera alors d'obstacles à l'apprentissage, qui nécessitent des stratégies pédagogiques plus élaborées que l'entraînement (exercices) et la correction. C'est, entre autres, à ces stratégies, qui font appel à un traitement plurilingue des obstacles, que travaille l'équipe Ecole et Plurilinguisme. Nous nous posons aussi la question de la terminologie la plus adéquate pour désigner des notions communes entre langues, mais c'est là un autre problème dont nous traiterons dans d'autres espaces que celui-ci.

Traitement plurilingue des obstacles :

4.1.1. Prise de conscience :

On ne peut corriger ses erreurs que si on est conscient non seulement de l'erreur mais de pourquoi on la commet. La condition nécessaire à l'amélioration linguistique consiste en une prise de conscience du fonctionnement du système linguistique de L2, par des activités d'observation, de classement, de manipulations métalinguistiques plus ou moins complexes, et des activités de comparaison avec les formes de L1, qui permettent de prendre conscience des raisons profondes (souvent de l'ordre du raisonnement par analogie avec L1) pour lesquelles on commet des erreurs. Cette phase de nature déclarative intervient à un moment où l'élève a déjà acquis une expérience de ces formes et notions en contexte d'activité communicative, l'expérience restant première. Elle est nécessaire mais sans doute pas suffisante.

4.1.2. Attitude de vigilance :

La condition suffisante (mais, lorsqu'il s'agit d'obstacles, opérante uniquement si la condition nécessaire est parallèlement remplie) consiste à travailler sur les obstacles dans des situations d'activité communicative, donc en situation de construction de savoirs procéduraux (de compétences). Dans le corpus, nous avons constaté qu'en situation complexe les élèves font des erreurs procédurales qu'ils ne feraient probablement pas dans des situations où leur savoir déclaratif serait sollicité. A ce niveau procédural, les activités visent à former les apprenants à une attitude de vigilance aux formes, en proposant des situations où s'applique par rapport au code un principe de nécessité interne, conjointement à celui qui opère au niveau des messages (principe d'intelligibilité). L'apprenant est sollicité à la fois sur deux plans, en tant qu'utilisateur de la langue et en tant qu'observateur de sa propre activité d'utilisateur (ou de celle de ses pairs). Ce principe de nécessité interne (au niveau des formes) consiste, par exemple, à introduire un critère implicite de recevabilité de l'énoncé, que les élèves devront découvrir par eux-mêmes dans le cours même de l'activité, par une recherche autonome et coopérative, afin de pouvoir poursuivre l'activité. L'espace de cette contribution écrite ne nous

permet pas de donner des exemples de ce type de situation mais cela pourra faire l'objet d'un échange avec les participants lors de la présentation publique.

Aller vers une approche plurilingue de l'enseignement des langues consiste à rompre avec le cloisonnement des apprentissages : les apprenants eux-mêmes nous y invitent dès lors qu'on essaie de comprendre les processus analogiques par lesquels ils construisent leur compétence en L2, dès lors aussi qu'on considère les activités réflexives nécessaires à la prise de conscience des obstacles linguistiques comme faisant de la comparaison L1/L2 (ou L2/L3...) un point de passage obligé de l'amélioration du niveau linguistique. C'est établir des passerelles entre les systèmes linguistiques, mettre à jour ce qui les différencie et les rapproche. C'est, par conséquent, inciter les enseignants de langues différentes à travailler ensemble, à partager leurs réflexions et leurs pratiques, proposer des formations transversales en établissant clairement leurs bases théoriques.

Bibliographie

Audin, Line (INRP), *Enseigner l'anglais de l'école au collège*, 2005, Hatier.

Bange, Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère*, 2005, L'Harmattan.

Besse, Henri, *De la nécessité présente d'une approche contrastive*, in *Plurilinguisme et apprentissage*, Mélanges Daniel Coste, 2005, E.N.S.- L.S.H., p 71 à 85

Porquier, Rémy, & Py, Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, 2004, CREDIF.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2000, Didier.

Quivy, Mireille & Tardieu, Claire, *Glossaire de didactique de l'anglais*, 1997, Ellipse.