Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

L’impact des facteurs affectifs sur le développement de la compétence plurilingue. Vers une approche SMART en classe de langue tertiaire

Radoslaw KUCHARCZYK

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/303-l-impact-des-facteurs-affectifs-sur-le-developpement-de-la-competence-plurilingue-vers-une-approche-smart-en-classe-de-langue-tertiaire
DOI : numerev_1349
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : KUCHARCZYK, R. (2019) L’impact des facteurs affectifs sur le développement de la compétence plurilingue. Vers une approche SMART en classe de langue tertiaire. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1349

Résumé

L’objectif du présent article est de présenter la compétence plurilingue en tant qu’ensemble complexe et fortement individualisé qui demande une opérationnalisation afin d’être consciemment développée en classe de langue. L’article commence par la définition de ladite compétence : nous énumérons ses traits caractéristiques, de même que ses descripteurs élaborés par les concepteurs du CECRL. Ensuite, nous proposons notre propre modèle (dit SMART) qui permet de développer la compétence en question, notamment en classe de langue tertiaire, et dans lequel les facteurs affectifs jouent un rôle important. L’article débouche sur la présentation des résultats d’une étude empirique menée auprès des élèves polonophones dont l’objectif était d’examiner le contexte d’enseignement/apprentissage du français afin de préparer le terrain pour utiliser le modèle SMART en classe de FLE.

RadosÅaw KUCHARCZYK
Université de Varsovie, Pologne

Mots-clés :
Didactique du plurilinguisme, Compétence plurilingue, Pologne, Modèle SMART, Stratégies, Transfert

---

1. La compétence plurilingue en tant qu’objectif du processus d’enseignement/apprentissage des langues

Vu son caractère pragmatique, la didactique des langues étrangères cherche à s’adapter aux changements qui ont lieu dans le monde d’aujourd’hui. En effet, toutes les démarches entreprises en classe devraient prendre en considération les besoins des apprenants, ce qui demande – par voie de conséquence – de réaliser des études empiriques s’inscrivant dans les axes de la politique linguistique, notamment ceux qui sont imposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais le CECRL) (2001). Pour cette raison, c’est la compétence plurilingue qui occupe – depuis la parution du référentiel en question – les chercheurs en didactique. Ce changement du paradigme est du – sans nul doute – à la mobilité croissante des gens, de même qu’à la possibilité de plus en plus facile de rencontrer « un autre » dans son quotidien

(échanges scolaires et professionnels, communication via Internet, etc.). Il va donc de soi que préparer les élèves à la communication avec des gens qui parlent différentes langues est un des objectifs principaux du processus d'enseignement/apprentissage des langues à l'époque actuelle. Il n'est pas donc étonnant de voir la compétence plurilingue parmi les compétences transversales, qui trouve sa place légitime en classe de langue et qui devrait être développée lors du processus d'enseignement/apprentissage.

1.1 Les traits caractéristiques de la compétence plurilingue

Comme les concepteurs du CECRL perçoivent la langue en tant qu'outil dont l'utilisation aide les apprenants à résoudre une tâche, pas nécessairement langagière, la compétence plurilingue trouve sa place légitime parmi les compétences qui sont habituellement travaillées en classe. En effet, ce point de vue résulte de l'importance accordée à l'approche dite plurilingue qui

> met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière de l'individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle d'un groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par l'apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECRL, 2001 : 11).

D'où la constatation que l'individu, lors d'une situation de communication exolingue, a recours aux composantes de son répertoire langagier pour arriver à un consensus communicationnel avec son interlocuteur. Il peut, par exemple, passer d'une langue (ou un dialecte) à une autre, s'il s'y sent plus performant. Il peut aussi recourir à des langues qu'il connaît pour comprendre – dans la langue a priori inconnue – un texte écrit ou oral. Il peut également se servir des mots transparents (ou internationalismes), de même que du non-verbal pour permettre à son interlocuteur de le comprendre. Il faut quand même souligner que pratiquer cette forme de communication demande la prise de conscience des possibilités que donne l'utilisation réfléchie des composantes de son répertoire langagier. Il résulte de ce qui précède que le développement de la compétence plurilingue – définie en tant qu'ensemble de ressources langagières dont l'individu dispose et dont il se sert en fonction de ses besoins communicatifs (Kucharczyk, 2018 : 71-72) – doit être un des objectifs du processus d'enseignement/apprentissage des langues. L'analyse de la définition de ladite compétence proposée par les auteurs du CECRL (2001 : 129) permet d'énumérer ses traits caractéristiques.

- La compétence plurilingue constitue une sorte de compétence hybride, dans le sens qu'elle réunit toutes les langues que l'individu connaît, apprend ou avec lesquelles il est entré en contact lors de son parcours (scolaire, professionnel ou privé). Pour cette

raison, la compétence plurilingue est une, car elle englobe toutes les ressources langagières dont l'individu dispose.

- La compétence plurilingue est une compétence déséquilibrée et – par voie de conséquence – évolutive. Cela est dû au fait que l'individu est plus performant dans une (des) langue(s) que dans d'autres ce qui résulte de son profil linguistique qui change en fonction de son expérience langagière (apprentissage scolaire, voyages, travail, lectures, etc.).

- Il s'ensuit de ce qui précède que la compétence plurilingue est partielle, car l'individu n'est pas seulement plus performant dans certaines langues faisant partie de son répertoire langagier mais il peut également maîtriser à des degrés divers différentes habiletés au sein de la même langue. Néanmoins, il ne faut pas le traiter comme un défaut, voir un obstacle à l'apprentissage de la langue (ou des langues), car

> il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donnée, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit. (CECRL, 2001 : 106).

- La compétence plurilingue est également une compétence fonctionnelle, car elle permet à l'individu de puiser dans les ressources de son répertoire langagier en fonction des besoins imposés par la situation de communication donnée.

Force est de constater que la compétence plurilingue est une compétence fortement individualisée, car elle résulte avant tout de l'expérience et du vécu langagier des apprenants, qui changent d'un individu à l'autre. Néanmoins, développer la compétence plurilingue en classe de langue apporte aux élèves plusieurs bénéfices qui ne sont pas à négliger en classe de langue, notamment la langue tertiaire[1]. Parmi les effets bénéfiques qu'apporte aux élèves le développement de la compétence plurilingue, il convient d'énumérer les aspects suivants (Robert et Rosen, 2010 : 58) :

- acquérir une conscience linguistique et communicationnelle développée qui permet de réfléchir plus consciemment sur le fonctionnement de la langue et de la communication (métaréflexion) ;

- adopter une attitude plus tolérante et plus flexible face à l'inconnu (que ce soit la langue ou la culture) ;

- développer les compétences sociologique et pragmatique qui balisent le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Il résulte de ce qui précède que le développement de la compétence plurilingue peut – d'une manière significative – renforcer et accélérer l'apprentissage des langues, ce qui

aurait un impact sur la motivation des apprenants.

1.2 Les descripteurs de la compétence plurilingue

La parution du CECRL en 2001 a souligné, comme nous venons de le constater, la nécessité de prendre en considération les ressources du répertoire langagier des apprenants en classe de langue. Il est quand même important de remarquer qu'à l'époque, la notion de compétence plurilingue est restée dans le vague et dans le flou, car il manquait des descripteurs qui auraient permis d'opérationnaliser la notion en question. Cette lacune semble être comblée par la parution du volume supplémentaire du CECRL en 2018 dont les concepteurs proposent, entre autres, des descripteurs qui permettent de « mesurer » ladite compétence. Pour ce faire, ils partent des principes suivants (CECRL, 2018 : 164-165) :

- Les langues que l'individu possède sont interconnectées et interdépendantes et constituent ainsi une sorte d'amalgame hétérogène dont l'individu se sert en fonction de ses besoins communicatifs.

- L'expérience langagière de l'individu, de même que le savoir déclaratif sur le fonctionnement de la langue et de la communication acquis lors du parcours scolaire, contribuent au développement de la compétence à communiquer dans différentes langues.

- En classe de langue, il n'est plus question de se poser comme objectif la maîtrise parfaite de la langue cible, mais de développer chez les élèves une habileté à puiser dans les ressources de leur répertoire langagier en fonction des besoins imposés par le contexte de communication auquel ils participent.

Comme nous l'avons déjà constaté, la compétence plurilingue est une compétence fortement individualisée. Il n'est donc pas étonnant de remarquer que – pour élaborer une grille de descripteurs de ladite compétence – les concepteurs du volume supplémentaire du CECRL soulignent l'importance des traits individuels qui balisent le développement de la compétence en question. Il est notamment question des capacités telles que :

- gérer l'altérité linguistique et culturelle dans le but d'assurer la coopération lors de l'échange exolingue ;

- devenir médiateur linguistique et culturel ;

- recourir à des langues faisant partie de son répertoire langagier pour comprendre son interlocuteur lors de l'échange exolingue ;

- réagir confortablement par rapport aux règles sociolinguistiques imposées par le cadre de l'échange exolingue, en recourant à son expérience antérieure dans d'autres langues et cultures ;

- exploiter son répertoire langagier tout « en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours » (CECRL, 2018 : 165) ;

- développer une conscience linguistique (voire plurilingue) par le biais d'une attitude d'ouverture et de curiosité.

Les descripteurs qui décrivent la compétence plurilingue, tout en fournissant aux enseignants de même qu'aux apprenants des indices concernant les éléments auxquels il serait recommandé d'accorder de l'importance en classe de langue, se réfèrent d'un côté aux traits distinctifs de ladite compétence, de l'autre aux capacités résultant du savoir-être de l'apprenant qui conditionnent la façon dont il puise dans les ressources de son répertoire langagier. En effet, les descripteurs sont divisés en deux groupes : « La compréhension plurilingue » et « Exploiter un répertoire langagier ». Le premier ensemble met l'accent sur les capacités liées à la personnalité de l'usager de la langue qui peuvent lui être utiles lors de l'échange exolingue, telles que – par exemple – l'ouverture et la souplesse envers la diversité langagière ou la capacité à exploiter les ressemblances et les différences entre différentes langues, tout en étant capable de reconnaître les « faux amis » qui peuvent perturber la communication. Le second est construit autour des capacités interlinguistiques dans le sens strict des mots. Il est notamment question des habiletés telles qu'anticiper le moment où le recours à plusieurs langues sera utile et efficace par rapport à la fluidité communicative, ou encore adapter et/ou combiner des langues faisant partie de son répertoire langagier pour satisfaire aux besoins de son interlocuteur. Les tableaux ci-contre présentent les deux groupes des descripteurs de la compétence plurilingue :

Tableau 1. La compréhension plurilingue - les descripteurs (CECRL, 2018 : 168)

C2	Pas de descripteur disponible, voir B2.
C1	Pas de descripteur disponible, voir B2.
B2	Peut, afin de faciliter la compréhension, mettre à profit ce qu'il/elle sait des conventions de genre et des schémas textuels propres aux langues de son répertoire plurilingue.

B1	Peut utiliser ce qu'il/elle a compris dans une langue pour comprendre le thème et le message principal d'un texte écrit dans une autre langue (par ex. la lecture de courts articles de journaux sur le même thème, rédigés dans différentes langues). Peut se servir de traductions parallèles de textes (par ex. d'articles de magazines, histoires, extraits de romans) pour améliorer sa compréhension dans différentes langues. Peut recomposer le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris des textes traitant du même sujet mais rédigés dans différentes langues (par ex. des brèves, des brochures de musées, des critiques en ligne). Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés dans des langues différentes (par ex. pour les inclure dans une présentation). Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts dans des langues différentes afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ». Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser ce qu'il/elle sait des divergences dans des structures grammaticales et les expressions fonctionnelles propres aux langues de son répertoire plurilingue.
A2	Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions disponibles dans différentes langues. Peut comprendre des messages et des instructions courts et clairement rédigés, en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions disponibles dans différentes langues. Peut, pour repérer les informations pertinentes, se servir des avertissements, des instructions et des informations simples donnés en parallèle dans différentes langues sur un produit.
A1	Peut reconnaître des mots internationaux et des mots communs à différentes langues (par ex. Haus / hus / house) pour : - déduire le sens de panneaux et de prospectus simples ; - identifier le contenu probable du message donné dans un texte court et simple ; - suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence ; - déduire ce qu'on essaye de lui dire en face à face, à condition que le débit soit très lent et très clair et qu'ils soient répétés si nécessaire.
pré-A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 2. Exploiter le répertoire plurilingue - descripteurs (CECRL, 2018 : 170)

C2	Peut, dans un contexte multilingue, interagir sur des sujets abstraits et spécialisés en passant avec aisance d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue et expliquer si nécessaire les différentes contributions des participants. Peut étudier les ressemblances et les différences entre des métaphores et d'autres figures de style dans les langues concernées de son répertoire plurilingue, pour un effet soit rhétorique, soit comique.
C1	Peut passer d'une langue à l'autre avec aisance pour faciliter la communication dans un contexte multilingue, résumer et commenter en différentes langues de son répertoire plurilingue les contributions à la discussion et aux textes concernés. Peut participer efficacement à une conversation se déroulant en deux langues ou plus de son répertoire plurilingue, s'adapter aux changements de langue et se préoccuper des besoins et des compétences linguistiques des interlocuteurs. Peut utiliser et expliquer une terminologie spécialisée dans une langue de son répertoire plurilingue, plus familière à son ou ses interlocuteurs, afin d'améliorer la compréhension dans une discussion sur des sujets abstraits et spécialisés. Peut répondre à quelqu'un spontanément et avec aisance, dans la langue adéquate, quand la personne passe à une autre des langues de son répertoire plurilingue. Peut faciliter la compréhension et la discussion portant sur un texte oral ou écrit dans une langue en l'expliquant, le résumant, le clarifiant et en le développant dans une ou dans plusieurs autres langues de son répertoire plurilingue.
B2	Peut percevoir dans quelle mesure le mélange de différentes langues de son répertoire plurilingue dans une situation spécifique peut convenir et faire usage d'un tel mélange pour rendre la communication plus efficace. Peut passer efficacement d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue pour faciliter les échanges avec des tierces personnes qui n'ont pas de langue commune. Peut emprunter à une autre langue de son répertoire plurilingue une expression particulièrement adaptée à la situation/la notion qui est débattue et l'expliquer si nécessaire à l'interlocuteur. Peut passer d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue pour communiquer à différents interlocuteurs des informations spécialisées et des problèmes concernant un sujet de son domaine d'intérêt. Peut utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus. Peut utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue pour encourager les personnes à utiliser les langues dans lesquelles elles se sentent plus à l'aise.
B1	Peut exploiter avec créativité la palette limitée qu'il/elle a dans différentes langues de son répertoire plurilingue pour le contexte de la vie quotidienne, afin de se débrouiller dans des situations inattendues.

A2	Peut faire appel au répertoire limité qu'il/elle a dans différentes langues pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des clarifications. Peut utiliser des mots et des expressions de différentes langues de son répertoire plurilingue pour assurer une transaction simple et pratique ou un échange d'informations. Peut utiliser un mot d'une autre langue de son répertoire plurilingue pour se faire comprendre lors d'une situation habituelle de la vie quotidienne, quand il/elle ne peut trouver l'expression adéquate dans la langue qui est utilisée.
A1	Peut utiliser des compétences très limitées dans différentes langues pour effectuer une transaction simple lors d'un échange plurilingue avec un interlocuteur coopératif.
pré-A1	Pas de descripteur possible.

Il résulte de ce qui précède que la compétence plurilingue est précisément décrite dans la littérature didactique. Néanmoins, force est quand-même de constater que l'on oublie souvent de souligner l'importance du contexte dans lequel elle fonctionne et – par voie de conséquence – dans lequel elle est développée. Par le contexte, nous entendons avant tout le statut des langues que l'individu apprend dans son environnement, de même que les distances : typologique et psychotypologique entre les langues faisant partie des ressources langagières de l'apprenant, ce qui demande de prendre en considération les facteurs affectifs qui accompagnent l'apprentissage des langues, notamment des langues tertiaires.

1.3 Les recherches sur la compétence plurilingue dans le contexte scolaire

Si le travail sur le développement de la compétence plurilingue a retrouvé sa place légitime en classe de langue, il n'est pas étonnant de voir des recherches qui la prennent en tant qu'objet d'investigations. Vu le caractère fortement individualisé de la compétence en question, nous nous permettons de constater que c'est la méthode d'autonarration qui se prête le mieux pour l'examiner. En effet, la méthode en question permet d'analyser les représentations de l'individu relatives à un phénomène qui sont d'habitude subjectives et – par voie de conséquence – complexes. Les traits caractéristiques de l'autonarration sont les suivants (TrzebiÅski, 2002 : 36) :

- la personne examinée parle d'elle-même et – par conséquent – elle devient le protagoniste de son propre récit ;

- les sujets de l'autonarration résultent des expériences vécues par l'individu (faits de vie, ambitions, réussites) ;

- grâce à l'autonarration, l'individu analyse ses actions et les intentions qui les ont conditionnées.

L'analyse des recherches sur la compétence en question que nous avons effectuée

(Szymankiewicz et Kucharczyk, 2019) nous a permis de prouver que – dans la majorité des cas – les investigations portent sur les représentations des élèves relatives au plurilinguisme, sur l'identité des apprenants en tant que personnes plurilingues ou encore sur leur conscience métalinguistique et métacommunicationnelle. Cependant rares sont les recherches qui examineraient l'élaboration de stratégies de communication/d'apprentissage basées sur les ressources langagières de l'apprenant, l'attitude envers la pluralité linguistique dans le contexte de l'apprentissage scolaire des langues ou encore la place des émotions engendrées par l'individu lors de la situation de communication pendant laquelle il puise dans les ressources de son répertoire langagier. Il nous semble intéressant de nous pencher sur ces questions, notamment dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues tertiaires. Pour ce faire, nous proposons un modèle didactique qui pourrait rendre le processus d'enseignement/apprentissage des langues tertiaires plus efficaces.

2. Vers une nouvelle approche en classe de langue – le modèle SMART

Préparer les élèves à puiser consciemment dans les ressources de leur répertoire langagier – soit lors de la communication exolingue soit lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue – nécessite l'élaboration d'un modèle didactique qui prendrait, entre autres, des références contextuelles du processus d'enseignement/apprentissage. Comme – pour le moment – de tels modèles sont presque inexistants, nous en avons construit un qui – à nos yeux – peut s'avérer utile, surtout en classe de langue tertiaire. Au centre du modèle proposé se trouve la capacité à effectuer un transfert interlinguistique positif. Cela demande – de la part de l'apprenant – l'élaboration d'un éventail de stratégies d'apprentissage/de communication basées sur les ressources de son répertoire plurilingue. Pour ce faire, l'apprenant devrait adopter une posture réflexive lors de l'apprentissage dans le but de mieux gérer et de mieux contrôler les émotions qui l'accompagnent.

2.1 Stratégies

La notion de stratégies d'apprentissage/de communication s'est déjà bel et bien ancrée dans la pensée didactique. Dans la littérature de la matière, les chercheurs se réfèrent souvent à la typologie de stratégies proposée par J. Rubin (1989), celle de J.M. O'Malley et A.U. Chamot (1990)[2]ou celle – nous dirions la plus classique – de R. Oxford (1990)[3]. Cependant, il nous semble important de souligner que les stratégies basées sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant ne sont guère mentionnées dans les classifications qui passent pour des classifications de référence dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues. Et pourtant, vu l'apparition de l'approche plurilingue qui accentue la nécessité de développer la compétence plurilingue lors du parcours d'apprentissage, il nous semble juste de proposer une typologie de stratégies qui peuvent permettre aux apprenants d'apprendre et d'utiliser une nouvelle langue, en puisant dans le savoir et le savoir-faire acquis dans d'autres langues (y compris leur langue maternelle). Cette classification englobe trois

dimensions inséparablement liées à l'acte d'apprentissage : cognitive, métacognitive et socio-affective. Nous présentons la typologie en question dans le tableau plus bas :

Tableau 3. Stratégies résultant du répertoire plurilingue de l'individu (Kucharczyk, 2018 : 119-120)

domaine	**groupe de stratégies**	**exemples de stratégies**
cognitif	systèmes linguistiques	Je compare la langue cible avec d'autres langues que je connais pour trouver des éléments en communs. Je vois des emprunts et les mots internationaux (transparents) dans les langues que je connais et que j'apprends. Je vois des régularités au niveau de la grammaire et du lexique entre les langues que je connais et celle(s) que je suis en train d'apprendre. …
	communication	En apprenant à lire, écouter, parler, écrire dans la langue cible, je recours aux compétences acquises dans d'autres langues que je connais. En écoutant un texte dans la langue cible, je fais attention aux émotions exprimées par les interlocuteurs afin de trouver des ressemblances avec d'autres langues que je connais. …
métacognitif	planifier	Je m'explique les raisons pour lesquelles j'ai pris la décision d'apprendre une nouvelle langue. En me référant à mon expérience antérieure en tant qu'apprenant en langue, je sais quels sont mes points forts et faibles. …
	contrôler	Je réfléchis si les stratégies que j'ai activées lors de l'apprentissage d'autres langues sont aussi applicables lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. …
	évaluer	Je réfléchis à quel point la connaissance d'autres langues m'a aidé à apprendre une nouvelle langue. ….

socio-affectif	émotions	En me référant à mon expérience antérieure en tant qu'apprenant en langue, je sais qu'apprendre une langue est un processus long et difficile. …
	relations interpersonnelles	Je cherche des occasions pour communiquer dans la langue cible. En communiquant dans la langue cible, j'utilise des mots transparents ou je demande à mon interlocuteur de les utiliser si j'en ai besoin. …

2.2 Métacognition

Pour élaborer un éventail des stratégies mentionnées dans la partie précédente de l'article, l'apprenant devrait savoir gérer ses apprentissages en se référant à l'expérience qu'il possède déjà en tant qu'apprenant en langues. Il est question de la compétence dite savoir-apprendre ou, en d'autres termes, la métacognition située dans le contexte de l'apprentissage des langues qui s'appuie sur l'expérience antérieure de l'élève. Dans le contexte de l'approche plurilingue, la métacognition peut être analysée dans deux perspectives : la résolution des problèmes d'ordre linguistique (apprentissage des systèmes linguistiques ou développement des habiletés linguistiques) ou la gestion de ses apprentissages dans leur dimension extralangagière. En classe de langue basée sur les ressources langagières de l'apprenant, il serait recommandé d'amener les élèves à réfléchir sur les éléments suivants :

- gestion de l'apprentissage d'une nouvelle langue

Est-ce que je sais pourquoi j'apprends une nouvelle langue ? Est-ce que je sais quel niveau je veux atteindre ? Est-ce que je sais quelles techniques d'apprentissage de langues sont efficaces pour moi ? Est-ce que je vais les utiliser lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ? Est-ce que les objectifs que je me suis fixé sont réalisables ? …

- recours aux outils, construits auparavant, facilitant l'apprentissage d'une nouvelle langue

Est-ce que je dispose, suite à l'apprentissage antérieur des langues, des notions qui décrivent le fonctionnement de la langue et de la communication ? En apprenant une nouvelle langue, est-ce que je le compare aux langues que je connais déjà ? Est-ce que, en me référant à ma connaissance d'autres langues, je sais formuler des hypothèses décrivant le fonctionnement de la nouvelle langue ? …

- conscience du rôle des facteurs individuels dans l'apprentissage de langues

Est-ce que je suis conscient de mes styles cognitifs dans le contexte de l'apprentissage des langues ? Est-ce que ce savoir me sera utile lors de l'apprentissage d'une nouvelle

langue ? Est-ce que mes convictions ont un impact sur la façon dont j'apprends des langues ? Quel sera leur impact sur l'apprentissage de la nouvelle langue ? …

2.3 Affectivité

Gérer ses apprentissages en se référant à ses expériences antérieures en tant qu'apprenant en langues exige également la prise en compte de la gestion des émotions qui les accompagnent, car elles ont un impact direct sur la motivation de l'élève. Par motivation, nous entendons une force individuelle découlant de facteurs soit internes soit externes, qui conditionne les actions entreprises par l'individu (au niveau de leur direction, déclenchement, persistance ou intensité) (Fenouillet, 2011 : 141). Ainsi définie, la motivation est perçue comme un phénomène fortement individualisé et processuel (déclenchement – action – résultat). Dans le contexte du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue basé sur le recours aux ressources du répertoire plurilingue de l'apprenant, force est de constater que la motivation pour apprendre une nouvelle langue est strictement liée au contexte socio-éducatif de l'apprenant. Par le contexte en question, nous entendons avant tout le statut de la langue, non seulement dans le pays de l'élève mais aussi dans le système scolaire dans lequel se déroule le processus d'apprentissage. À cela s'ajoutent encore les représentations de la langue cible auprès des élèves, qui sont liées à la distance typologique et psychotypologique entre les langues qui font partie du répertoire langagier de l'individu et la langue cible. La question de la motivation sera discutée dans la section suivante du présent article.

2.4 Réflexivité

En proposant un modèle d'enseignement/apprentissage des langues basé sur les ressources langagières de l'apprenant, il nous semble essentiel d'y intégrer aussi la réflexivité. En effet, c'est la réflexivité qui permet à l'individu de gérer l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, de même que les émotions qui l'accompagnent, ce qui a un impact sur l'élaboration des stratégies d'apprentissage/communication qui exploitent les composantes du répertoire plurilingue de l'élève. Dans le contexte de l'approche plurilingue, il est avant tout question d'encourager les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et de la communication, de même que sur l'acte d'apprendre. La réflexion en question se fait par le biais de l'introspection sur son vécu en tant qu'apprenant en langues. Il serait donc juste de prévoir des démarches didactiques qui aideraient les élèves à :

- être plus conscients de la pluralité linguistique qui les entoure ;

- analyser la langue et la communication d'une façon réflexive ;

- être critique envers les phénomènes linguistiques ;

- se poser des questions sur le fonctionnement de la langue et de la communication ;

- percevoir la langue d’une façon plus réfléchie et moins normative ;

- devenir plus flexible lors de l’apprentissage d’une nouvelle langue.

2.5 Transfert

Comme nous l’avons déjà signalé, au centre du modèle proposé se trouve la capacité à effectuer un transfert interlinguistique proposé. La notion de transfert n’est pas nouvelle dans le contexte de l’enseignement/apprentissage des langues. En effet, il est question d’une activité intellectuelle qui permet à l’individu de mieux planifier ses apprentissages pour acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire (Arenilla *et al.*, 2007 : 315-316). Cependant, pendant de longues années, la notion de transfert dans le contexte du processus d’enseignement/apprentissage des langues a eu des connotations péjoratives. En effet, les chercheurs en la matière étaient d’avis que les interférences entre la langue maternelle de l’apprenant et la langue cible étaient sources des calques langagiers qui étaient censées bloquer l’apprentissage de la langue cible. Néanmoins, accentuer le rôle du répertoire langagier lors de l’apprentissage de nouvelles langues a significativement changé la perception de la notion de transfert. Depuis, on parle du transfert interlinguistique positif qui peut rendre l’enseignement/apprentissage des langues plus efficace à condition qu’il soit :

- conscient, c’est-à-dire qu’il résulte de la réflexion de l’apprenant sur le fonctionnement de la langue et de la communication (WidÅa, 2011 : 55) ;

- justifié, c’est-à-dire que l’apprenant – en transférant ses savoirs et savoir-faire linguistiques – prenne en considération non seulement la forme linguistique du message, mais aussi le contexte dans lequel il est transmis (Stolarczyk-Gembiak, 2015 : 471).

Les démarches didactiques relatives au transfert interlinguistique positif peuvent concerner les aspects suivants :

- les systèmes langagiers (grammaire, lexique, orthographe, etc.)

- la communication (activité de réception, production, interaction et médiation)

- la résolution des tâches qui demandent, de la part de l’apprenant, le recours aux savoirs et savoir-faire langagiers et extralangagiers.

Le modèle que nous avons élaboré porte le nom de SMART – acronyme des noms de ses composantes : stratégies, métacognition, affectivité, réflexivité et transfert. C’est un modèle fortement individualisé car le degré de développement de chacune de ses composantes varie d’un individu à l’autre en fonction de son expérience en tant qu’apprenant en langue. La relation entre les composantes du présent modèle est présentée ci-dessous :

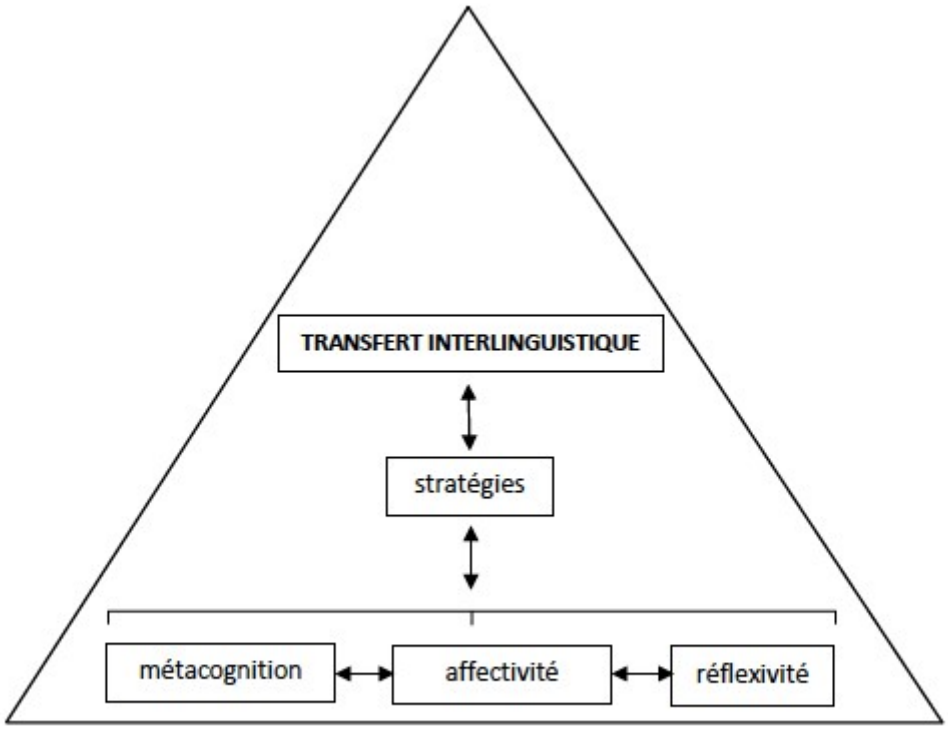


Figure 1. Le modèle SMART (Kucharczyk, 2018 : 224)

3. Le rôle des facteurs affectifs dans le développement de la compétence plurilingue

Il n'est pas étonnant de constater que les émotions accompagnent toujours l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. Cet aspect est extrêmement important dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment au moment où les apprenants commencent l'apprentissage (Kucharczyk, 2018 : 137). En effet, c'est à ce moment-là que l'élève peut vivre des émotions négatives venant du fait qu'il est confronté à une langue qu'il ne connaît pas. Il s'ensuit alors que puiser dans les ressources de son répertoire langagier peut y remédier. Cependant, pour ce faire, il est important de prendre en considération tous les facteurs pouvant influencer la motivation pour l'apprentissage des langues. Du point de vue du présent article, les éléments suivants peuvent influencer la motivation de l'apprenant (Kucharczyk, 2016 : 202 – 204) :

- le statut de la langue cible dans le pays où elle est enseignée/apprise

En analysant les facteurs qui ont un impact sur la motivation des apprenants envers la langue cible, il faut s'interroger sur son statut dans le pays où se déroule le parcours scolaire de l'élève. Il faut prendre en considération le fait que c'est soit la langue officielle du pays, soit une langue régionale ou une langue minoritaire. Si la langue cible est une des matières scolaires, la question de son statut est encore plus complexe : est-elle une langue vivante ou une langue morte ? S'il est question d'une langue étrangère

vivante, les questions à poser sont encore plus multiples : est-elle une matière scolaire obligatoire ou facultative ? Est-elle la première/deuxième/troisième langue étrangère pour l'apprenant ? Est-ce la langue choisie par les apprenants en tant qu'un des sujets des examens externes ?

- la distance typologique entre les langues faisant partie du répertoire langagier de l'apprenant et la langue cible

Par distance typologique, nous entendons les ressemblances formelles entre les langues ou les familles de langues. On suppose que plus les langues sont génétiquement proches, plus il y a d'influences mutuelles. Ces influences peuvent être soit positives soit négatives (ChÅopek, 2011 : 155).

- l'attitude de l'élève envers la langue cible et la culture qu'elle véhicule

L'attitude des apprenants envers la langue et la culture que celle-ci véhicule marque – d'une façon significative – la motivation pour l'apprentissage. Il faut souligner que les représentations des élèves relatives à la langue et la culture cibles résultent soit des expériences personnelles des apprenants, soit de l'image de la langue et de la culture transmise par leur environnement immédiat.

- la distance psychotypologique entre les langues faisant partie du répertoire langagier de l'apprenant et la langue cible

La distance psychologique est définie en tant que différence entre le degré formel des ressemblances interlinguistiques et leur perception subjective par l'apprenant (ChÅopek, 2011 : 156). En d'autres termes, plus l'apprenant perçoit les langues faisant partie de son répertoire langagier et la langue cible comme proches, plus il y retrouvera des ressemblances.

- l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible

Par l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage des langues, nous entendons les décisions prises au niveau national qui concernent les aspects suivants : nombre de langues étrangères présentes dans le parcours scolaire, nombre de cours par semaine, etc.

Il résulte de ce qui précède que les facteurs qui ont un impact sur la motivation des apprenants pour l'apprentissage de la langue cible sont nombreux. Dans la suite du présent article, nous présenterons les résultats d'une étude empirique que nous avons menée auprès de collégiens polonais apprenant le FLE en tant que deuxième langue étrangère (l'anglais étant la première langue étrangère). L'objectif de l'étude que nous présentons plus bas était de diagnostiquer – entre autres – quelle place occupait le français dans leur quotidien et quelles étaient les attitudes des élèves envers cette langue, pour pouvoir prévoir leur impact sur la motivation des apprenants et adapter les démarches didactiques en fonction de leurs besoins. Nous avons déjà constaté que la compétence plurilingue est une compétence fortement individualisée dont le

développement est conditionné, entre autres, par des attitudes des élèves envers les langues apprises. Leurs attitudes résultent avant tout du statut de la langue dans l'environnement de l'apprenant, de même que des distances : typologique et psychotypologique entre la langue cible et les langues entrant dans le répertoire langagier de l'apprenant. Pour cette raison, nous partons du principe que – afin d'adapter le modèle SMART aux besoins du groupe-classe – il est crucial d'examiner le contexte dans lequel le français est enseigné et appris.

4. L'étude empirique

Les résultats que nous présentons dans la présente partie de l'article viennent de notre projet de recherche menée auprès d'élèves polonophones (N=76), âgés de 15 à 16 ans qui apprenaient le français en tant que deuxième langue étrangère lors de leur parcours scolaire obligatoire. L'objectif de la recherche était de proposer aux élèves un entraînement stratégique qui leur permettrait de développer toutes les composantes du modèle SMART décrit plus haut afin de les amener – lors de l'apprentissage du FLE – à un transfert interlinguistique positif qui influencerait positivement et – par voie de conséquence – accélérerait l'apprentissage du français.

La recherche a été réalisée en Pologne, pays dont la spécificité linguistique influence significativement les résultats obtenus. En effet, la Pologne peut être définie comme pays monolingue pour les raisons suivantes (Wojciechowska, 2010 : 67, Kucharczyk, 2016 : 250) :

- il n'y a qu'une seule langue officielle en Pologne (le polonais en l'occurrence) : toutes les institutions publiques fonctionnent dans cette langue, c'est aussi la langue de scolarisation ;

- presque tous les habitants de la Pologne (environ 95 %) s'identifient en tant que Polonais ;

- presque tous les habitants du pays considèrent le polonais comme leur langue maternelle (environ 98 %) et l'utilisent régulièrement dans leur quotidien (environ 99 %) ;

- il existe une seule langue régionale en Pologne – le kachoube ;

- le taux d'immigrés en Pologne reste relativement peu élevé.

Il résulte de ce qui précède que le contact avec les langues étrangères se fait avant tout lors des voyages à l'étranger ou lors du parcours scolaire obligatoire. En effet, lors de l'apprentissage à l'école, l'apprenant peut apprendre 2 ou 3 langues étrangères différentes. Dans la majorité des cas, c'est l'anglais qui est la première langue étrangère choisie par les élèves, ce qui n'est pas étonnant vu le statut de lingua franca dont l'anglais jouit à l'heure actuelle. Viennent ensuite l'allemand, l'espagnol, le français, le russe et l'italien. Il faut souligner que les apprenants en FLE sont de moins

en moins nombreux, ce qui est souvent expliqué par le caractère difficile de la langue en question. Il nous a donc semblé intéressant d'examiner – entre autres – le contact que les apprenants ont avec le français dans leur quotidien, quelles sont leurs représentations relatives à l'utilité de la connaissance du français, de même que les motifs qui les ont poussés à décider d'apprendre cette langue à l'école. Tout cela devrait nous aider à réfléchir sur les démarches didactiques à entreprendre pour travailler les composantes du modèle SMART, ce qui – à nos yeux – pourrait augmenter la motivation des apprenants pour l'apprentissage du français. Ainsi, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quelles sont les langues utilisées par la famille des élèves ?

- Quelles sont les langues pratiquées dans le foyer des apprenants ?

- À quel point les élèves sont-ils exposés à la langue française en dehors de l'école ?

- À quel point les élèves pratiquent-ils la langue française en dehors de l'école ?

- Comment perçoivent-ils l'utilité de la langue française par rapport à l'utilité de l'anglais ?

- Pourquoi ont-ils choisi le français en tant que matière obligatoire à l'école ?

Les réponses aux questions énumérées ci-dessus sont possibles grâce à l'analyse des questionnaires de l'enquête, remplis par les élèves lors du projet de la recherche.

4.1 Les langues dans l'environnement immédiat des apprenants

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les données relatives aux langues utilisées par les familles des élèves enquêtés :

Tableau 4. Les langues utilisées par les familles des élèves (N=76)

langue	%
polonais	99
allemand	9
silésien	1
kachoube	1
biélorusse	3
anglais	50
ukrainien	3
romani	0
russe	20
français	18
autre	8

L’analyse des réponses fournies par les apprenants enquêtés n’est pas étonnante : c’est la langue polonaise qui est le plus souvent utilisée par les familles des élèves. Néanmoins, la moitié des interrogés déclarent aussi la présence de la langue anglaise.

Quant à la langue de communication, les données recueillies présente le tableau ci-dessous :

Tableau 5. Les langues utilisées dans le foyer des élèves (N=76)

langue	%
polonais	75
allemand	1
silésien	1
kachoube	0
biélorusse	0
anglais	11
ukrainien	0
romani	2
russe	4
français	2
autre	3

Les réponses des élèves semblent confirmer celles de la question précédente : une grande partie des élèves utilise le polonais en communiquant avec leurs proches, ce qui résulte probablement du caractère monolingue de la Pologne. Il faut quand même remarquer que la moitié des interrogés utilisent aussi l’anglais lors de la communication au sein de la famille, ce qui veut dire que les élèves interrogés sont de temps en temps exposés à une autre langue que leur langue maternelle.

4.2 Le contact avec le français en dehors de l’école

Une des questions de l’enquête portait sur l’exposition des élèves au français lors des activités extrascolaires. Le tableau ci-dessous présente les réponses des étudiants :

Tableau 6. L’exposition au français en dehors de l’école (N=76)

	%	
	oui	non
amis écrivant en français	17	83
famille habitant un pays francophone	25	75
amis habitant un pays francophone	30	70
touristes francophones	13	87
francophones du quartier	16	84

communication sur Internet	18	82
gens rencontrés pendant les vacances	47	53

Les données recueillies montrent que le contact avec le français en dehors de la salle de classe est rare. Pendant les vacances, 47 % des apprenants rencontrent des gens parlant français. 30 % des interrogés sont en contact avec des amis habitant un pays francophone. Seulement 25 % des personnes interrogées ont des familles habitant un pays francophone. D'autres situations où les élèves peuvent être exposés à la langue française sont rares (touristes francophones ou francophones du quartier, communication par Internet). Il n'est pas donc étonnant de constater que les élèves utilisent rarement le français en dehors de l'école, ce qui peut avoir une influence négative sur leur motivation pour persévérer dans l'apprentissage du français. Le tableau ci-dessous présente les données relatives à l'utilisation du français en dehors de l'école :

Tableau 7. La pratique du français en dehors de l'école (N=76)

	%				
	rarement	quelques fois par an	une fois par mois	quelques fois par mois	quelques fois par semaine
écrire des mails, …	70	20	7	3	0
parler avec la famille	69	23	5	0	3
parler avec des amis	60	24	5	9	1
parler avec les gens du quartier	81	5	4	7	7
parler avec des touristes	71	24	0	6	6
communiquer sur Internet	79	7	9	4	4

4.3 L'utilité du français aux yeux des apprenants

En réalisant notre projet de recherche, il nous a semblé juste d'examiner les représentations des élèves relatives aux bénéfices qu'ils peuvent tirer de la connaissance du français. Le tableau ci-dessous illustre les réponses des personnes enquêtées :

Tableau 8. L'utilité du français aux yeux des apprenants (N=76)

	%			
	pas du tout utile	pas très utile	assez utile	très utile
lors des voyages	1	16	56	26
dans la vie privée	21	47	20	12
dans l'apprentissage ultérieur	4	19	55	23

dans la vie professionnelle future	3	22	36	39
dans la recherche du travail	5	13	31	51
lors des contacts avec des étrangers	1	5	44	49
pour la satisfaction personnelle	7	26	36	32
pour utiliser l'ordinateur	33	51	12	4
pour lire des livres	27	35	30	8
pour se divertir	25	41	23	11

Il s'ensuit que les apprenants ont une image positive de la langue française : elle leur semble utile dans la vie privée ou professionnelle (études, travail). De plus, sa connaissance peut augmenter leur sentiment de satisfaction professionnelle. Cependant, ils ne la trouvent pas très utile pour lire des livres, la presse, s'amuser ou encore moins utile pour utiliser l'ordinateur.

Nous avons également demandé aux élèves d'évaluer l'utilité de la connaissance de l'anglais. Les données recueillies – que nous présentons plus bas – montrent clairement que la connaissance de l'anglais l'emporte sur la connaissance du français, ce qui ne nous étonne pas vu le caractère universel de la langue anglaise.

Tableau 9. L'utilité de l'anglais aux yeux des apprenants (N=76)

	%			
	pas du tout utile	pas très utile	assez utile	très utile
lors des voyages	0	0	7	93
dans la vie privée	5	11	21	63
dans l'apprentissage ultérieur	0	3	5	92
dans la vie professionnelle future	0	1	4	95
dans la recherche du travail	0	0	4	96
lors des contacts avec des étrangers	0	0	8	92
pour la satisfaction personnelle	0	3	29	68
pour utiliser l'ordinateur	0	1	19	80
pour lire des livres	1	9	21	68
pour se divertir	1	7	16	76

4.4 Les motifs pour apprendre le français

On a aussi demandé aux élèves enquêtés d'indiquer les raisons pour lesquelles ils ont commencé à apprendre le français. Le tableau ci-dessous montre leurs réponses :

Tableau 10. Les raisons pour apprendre le français (N=76)

	%

apprentissage imposé par l’école	17
choix volontaire de l’apprenant	83

Les données recueillies nous permettent de constater que – dans la majorité des cas – étudier le français a été le choix personnel des élèves et non la décision des parents. Ce n’était pas non plus la matière scolaire imposée par l’école. On peut donc supposer que les élèves interrogés ont été bien motivés pour apprendre le français, surtout au début de leur parcours scolaire.

Les résultats présentés montrent que les élèves polonophones – qui sont rarement exposés à la langue française dans leur quotidien – ont des attitudes plutôt positives envers cette langue, ce qui ouvre – à nos yeux – la porte à l’enseigner dans la perspective proposée dans notre modèle SMART. Ces démarches didactiques, qui supposent l’exploitation des ressources du répertoire langagier de l’apprenant, lui permettront non seulement d’apprendre la langue plus efficacement, mais auront aussi un impact sur l’aspect affectif du processus d’enseignement/apprentissage des langues qui est crucial en classe de langue, notamment la langue tertiaire.

Pour conclure, force est de constater que la compétence plurilingue, bien analysée par les chercheurs en la matière, nécessite d’être opérationnalisée afin de devenir un soutien dans le processus d’enseignement/apprentissage des langues, notamment des langues tertiaires. Pour cette raison, le travail selon le modèle SMART, décrit dans le présent article et prenant en considération le caractère individualisé de la compétence en question, peut rendre ce processus plus efficace. Néanmoins, implanter le modèle SMART dans ses démarches didactiques demande une étude bien approfondie du contexte dans lequel se déroule l’enseignement/apprentissage, en particulier l’étude des facteurs affectifs qui l’accompagnent.

Références bibliographiques

ARENILLA, Louis (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et de l’éducation*, Paris, Bordas.

Cadre européen commun de référence, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2001.

Cadre européen commun de référence. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2018.

CHÅ□OPEK, Zofia, *Nabywanie jÄ□zyków trzecich i kolejnych oraz wielojÄ□zycznoÅ□Ä□. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, WrocÅ□aw, Wydawnictwo Uniwersytetu WrocÅ□awskiego, 2011.

FENOUILLET, Fabien, « Les multiples facettes de la motivation » dans Gérard Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissage*, Paris, Éditions RETZ, p. 133-144.

KUCHARCZYK, RadosÅ□aw, « Kontekst nauczania jÄ□zyków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich jÄ□zyków obcych », *Linguodidactica*, XX, 2016, p. 195-212.

KUCHARCZYK, RadosÅ□aw, *Nauczanie jÄ□zyków obcych a dydaktyka wielojÄ□zycznoÅ□ci (na przykÅ□adzie francuskiego jako drugiego jÄ□zyka obcego)*, Lublin, Wydawnictwo Werset, 2018.

KUCHARCZYK, RadosÅ□aw, SZYMANKIEWICZ, Krystyna, « L'autonarration en tant que méthode d'investigation sur la compétence plurilingue », *Studia Romanica Posnaniensia*, 46/2, 2019, p. 81-97.

ROBERT, Jean-Pierre, ROSEN, Évelyne, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Éditions Ophrys, 2010.

STOLARCZYK-GEMBIAK, Anna, « Transfer jÄ□zykowy jako forma przygotowania do tÅ□umaczenia konsekutywnego », *KoniÅ□skie Studia JÄ□zykowe,* n°4 vol. 3, 2015, p. 467-482.

TRZEBIÅ□SKI, Jerzy, « Narracyjne konstruowanie rzeczywistoÅ□ci » dans Jerzy TrzebiÅ□ski (dir.), *Narracja jako sposób rozumienia Å□wiata*, GdaÅ□sk, GdaÅ□skie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, p. 17-42.

WIDÅ□A, Halina, « SkutecznoÅ□Ä□ nauczania drugiego jÄ□zyka obcego – próba zastosowania wyników badaÅ□ w praktyce », *Lingwistyka Stosowana*, n°4, 2011, p. 53-67.

WOJCIECHOWSKA, Bernadeta, « WielojÄ□zycznoÅ□Ä□ w polskim kontekÅ□cie edukacyjnym », *Neofilolog*, 35, 2010, p. 63-74.

---

[1] Par langue tertiaire, nous entendons une langue autre que la première langue étrangère enseignée/apprise à l'école.

[2] Les chercheurs distinguent les stratégies suivantes : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

[3] La chercheuse fait la différence entre les stratégies directes et indirectes. Les stratégies directes englobent des stratégies de rappel, des stratégies cognitives et des stratégies de compensation. Par contre, les stratégies indirectes incluent des stratégies métacognitives, affectives et sociales.