

# L'apprentissage phonologique plurilingue en contexte institutionnel multilingue : réflexions

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. L'apprentissage phonologique plurilingue en contexte institutionnel multilingue : réflexions. Colloque International " Pluriform " Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle, Aug 2012, Saint-Denis, La Réunion. pp.149-161. hal-01167441

**HAL Id: hal-01167441**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01167441>**

Submitted on 6 Nov 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.

# L'apprentissage phonologique plurilingue en contexte institutionnel multilingue : réflexions

---

YVON ROLLAND, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, DIDACTIQUE DES LANGUES  
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION, CRLHOI, CCLC EA4078

## **RÉSUMÉ**

L'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école dévoile une vision cloisonnée de l'apprentissage phonologique qui ne contribue pas à faire évoluer l'approche plurilingue mise en avant par l'institution.

Le contexte est celui d'une classe de CM2 dans laquelle la majorité des apprenants étudient l'anglais comme L3 dans une région multilingue. Après une analyse des paramètres didactiques d'un apprentissage phonologique plurilingue dans un premier temps, puis des freins à la construction de la compétence plurilingue dans un deuxième temps, une expérience est lancée, afin de proposer des pistes éducatives plurilingues.

## **MOTS CLÉS**

Phonologie, plurilinguisme, métaphonologie, stratégies.

## **ABSTRACT**

*Learning a new language at school means a segregated vision of phonological learning which does not help the setting up of the multilingual approach recommended by the institution.*

*The context is that of a CM2 class in which the majority of learners study English as a third language in a multilingual region. Once an analysis of the didactic parameters of a multilingual phonological learning and the obstacles to the building of the multilingual competence have been done, an experiment is set up to show educative multilingual leads.*

## **KEY WORDS**

*Phonology, multilingualism, metaphonology, strategies.*

## **INTRODUCTION**

L'apprentissage d'une nouvelle langue en milieu scolaire concerne les étapes de l'appropriation et le résultat final évalué, mais aussi l'adaptation d'un comportement à des procédures nouvelles impliquant une évolution identitaire. La recherche en didactique des langues aborde rarement la compétence phonologique, pourtant primordiale dans ce processus.

Selon P. Roach (2000 : 44), la phonétique concerne la description des sons que nous utilisons en parlant, et la phonologie évoque plutôt les fonctions des phonèmes dans la langue, les rapports entre phonèmes, ainsi que la dimension abstraite des sons.

La didactique des langues s'inscrit au sein d'une valorisation de la pluralité linguistique, il ne s'agit plus d'un apprentissage de langues juxtaposées, mais de développer une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2005 : 11).

Ce concept de plurilinguisme amène la notion de pluralité linguistique, culturelle et identitaire.

Notre problématique sur l'apprentissage phonologique en milieu scolaire se trouve dans la vision cloisonnée des langues qui ne contribue pas à faire évoluer l'approche plurilingue mise en avant par l'institution.

Notre contexte de recherche concerne l'académie de La Réunion, contexte ultra-périphérique, multilingue, dans lequel le créole est L1, le français, L2. L'anglais est majoritairement la L3 au primaire.

Nous allons donc analyser les mutations que cette orientation institutionnelle est censée engendrer, mais nous allons aussi nous pencher sur les résistances liées au système éducatif, avant de proposer des pistes éducatives pour une intégration de l'apprentissage phonologique plurilingue.

## **MUTATIONS D'UN APPRENTISSAGE PHONOLOGIQUE PLURILINGUE**

### **Les atouts de l'apprentissage phonologique plurilingue précoce**

L'approche plurilingue trouve ses sources dans la théorie environnementaliste, elle-même intégrée aux théories interactionnistes prenant appui sur la psycholinguistique expérimentale et la psychologie cognitive. Les théories environnementalistes partent du principe que l'expérience et les forces environnementales sont primordiales dans l'acquisition des langues.

Le mouvement plurilingue a pris une part importante en Europe dans le cadre de l'apprentissage des langues (Coste, 2001). C'est dans la logique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et des travaux du Conseil de l'Europe que ce mouvement a pris de l'essor. L'approche plurilingue insiste sur le fait que l'expérience linguistique d'un individu se développe dans un contexte familial, social, national et international. Ces langues et cultures ne sont pas stockées dans des parties séparées du cerveau, mais elles forment une compétence communicative globale, nourrie par les expériences, dans lesquelles toutes ces langues sont corrélées et en interaction (Narcy-Combes, 2010). L'objectif dans cette approche plurilingue change radicalement la façon de concevoir l'apprentissage des langues, car il ne s'agit plus d'apprendre des langues de façon isolée, mais de construire un répertoire plurilingue dans lequel toutes les compétences linguistiques se développent en même temps afin d'obtenir plus d'efficacité.

Nous savons que la prononciation et l'accent se situent au plus profond du centre de la personnalité de l'apprenant (Krashen, 1988 : 35). Celle-ci se construit sur une langue et une culture maternelles qui forgent l'identité du jeune individu. Il nous faut rappeler la théorie du crible phonologique du linguiste structuraliste Troubetsky (1986 : 54), véritable obstacle à l'apprentissage phonologique, concept analysé par le constructiviste Piaget dans ses processus d'adaptation que sont l'assimilation et l'accommodation, mais aussi par l'environnementaliste Andersen (1983) dans son étude sur la nativisation et dénativisation.

Singleton (1989) analyse le problème de l'âge critique de réceptivité. Si toutes les positions sont analysées sur l'impact lié à l'âge, avec des nuances liées aux phénomènes d'intensité et d'exposition aux langues apprises, il en ressort que pour la dimension phonologique, l'apprentissage précoce est à privilégier. L'apprentissage plurilingue est gêné par la L1 qui provoque, avec l'âge, une fossilisation progressive de la perception. La maturation cognitive se fait au détriment de la perception phonologique. La période idéale serait avant 6 ans. Vers 6-7 ans, les erreurs de substitution de sons sont plus fréquentes. Vers 10 et 14 ans, celles-ci sont systématiques (Gaonac'h, 2006 : 27-28). Si cette analyse concerne l'apprentissage d'une langue, elle concerne aussi l'apprentissage de plusieurs langues.

Les neurosciences ont apporté des données intéressantes concernant les jeunes apprenants. Elles constatent la grande plasticité cérébrale, l'empathie marquée et la synchronie entre l'enseignant et les jeunes écoliers (Trocmé-Fabre, 1992, Goleman, 1997, Rolland, 2011). D'autre part, apprendre de nouvelles langues optimise la faculté perceptive de l'écolier : celui-ci a une moindre latéralité hémisphérique, source d'entraves à l'appropriation phonologique. Il a une langue et une culture maternelle moins ancrée et moins paralysante, mais aussi une

anxiété inhibitrice plus faible, une capacité d'input supérieure et une faculté de classer les données des différentes langues de façon coordonnée.

Pour Dalgalian (2000 : 32), les atouts d'un apprentissage phonologique plurilingue précoce sont manifestes au niveau de l'appareil phonatoire plus performant, du stock lexical multiple et enrichi, des répertoires morpho-syntaxiques distincts et des stratégies langagières adaptées aux différents codes.

Nous allons nous pencher sur la construction de cette compétence plurilingue.

### **La construction de la compétence plurilingue**

Selon Stratilaki (2006), la compétence plurilingue et pluriculturelle se définit comme la capacité de communiquer grâce à la langue et d'interagir culturellement en tant qu'individu qui maîtrise plusieurs langues et plusieurs cultures à des degrés divers. Ce qui fait dire que cette compétence plurilingue est en déséquilibre (Moore, 2006 : 179).

Nous allons analyser cette construction et déclinier un certain nombre de principes.

L'apprentissage de la L3 (l'anglais) démarre au primaire sur un répertoire langagier et phonologique plurilingue, un déjà-là pluriel pré-existant, qui sont autant de parties intégrantes de toute compétence plurilingue selon Coste (2010 : 150-151). Selon Gajo (2001 : 165), il est primordial de préciser que la construction de cette compétence plurilingue suppose une bonne maîtrise de la L1 (le créole pour nos apprenants créolophones). Les caractéristiques de cette compétence s'avèrent qualitatives, et doivent relever de variables de situations d'appropriation propres aux modèles de description dynamiques (Moore, 2006 : 156). Ceux-ci ne peuvent pas être considérés comme de simples additions de différents monolinguismes, mais « doivent pouvoir rendre compte de la variabilité des situations d'appropriation et des configurations de contact plurilingue ».

La compétence plurilingue se développe chez les apprenants plurilingues grâce à une souplesse stratégique (Gajo : 137) qui implique la maîtrise de la forme et du sens (Kramsch, 2009 : 208). Par stratégies, nous entendons des stratégies d'apprentissage qui permettent de traiter l'information pour renforcer l'apprentissage (Narcy-Combes M.F., 2005 : 152). Il s'agit de développer cette compétence stratégique de façon récurrente, pour une meilleure gestion du déséquilibre qui reste l'enjeu de la construction de la compétence plurilingue (Moore, 2006 : 179). Selon Chamot (1987) et Oxford (1990), cet itinéraire dynamique s'inscrit dans la durée, et repose sur le développement de :

- stratégies directes (cognitives), et de :
- stratégies indirectes (métacognitives, affectives et sociales).

L'introduction d'une L3 à l'école induit l'acquisition de stratégies directes cognitives qui permettent de mieux maîtriser la forme et concernent le domaine de l'écoute, de la perception phonologique, du traitement discriminatoire des phonèmes, du rythme et des schémas intonatifs de chaque langue, de la vigilance auditive, de l'effort de discrimination, du début de mémorisation et de reproduction (Dalgalian, 2000, 33).

Rejoignant Gajo, Gaonac'h (2006 : 113-118) insiste sur la bonne capacité de segmentation des phonèmes de la L1 et L2 pour une meilleure maîtrise de la L3 (Gaonac'h, 2006 : 113-118), et vice-versa. Les enseignants d'anglais notent aussi un retour positif sur la L2 français d'apprenants créolophones, qui relativisent ainsi leurs difficultés diglossiques entre L1 et L2.

Les stratégies indirectes métacognitives, affectives et sociales permettent, elles, de mieux construire du sens. La dimension métacognitive est mise en avant par les travaux neuroconstructivistes de Karmiloff-Smith repris par Gombert (1990 : 242-249) sur le développement métalinguistique. Ils insistent sur l'importance de l'habileté épiphonologique intuitive implicite des jeunes apprenants dans la mise en place d'une capacité métaphonologique explicite consciente. Ils relativisent le clivage entre les nativistes et les constructivistes. Nous devons intégrer à la fois le fait que le phonème peut être considéré comme une réalité psychologique, symbolique relevant d'un traitement filé (Randall, 2007 : 39), mais aussi comme un déclencheur d'un processus d'exécution connexionniste relevant, lui, d'un traitement distribué parallèle facilité par la mémoire « échoïque », impliquant la boucle articulatoire ou plus simplement la subvocalisation engendrant la mémoire de travail (Randall, 2007 : 14). Les approches linguistiques symboliques négligent des mécanismes qui sont aussi neurologiques (Randall, 2007 : 45). Est mise en avant la théorie motrice de la perception de Liberman (1967) qui reçut l'aval de Halle (2002) et qui avance que la perception et la production relèvent d'aires cérébrales communes : les traits visuels comme le mouvement des lèvres, par exemple, jouent un rôle. Un apprenant apprendrait de façon implicite des traits phonologiques distincts en pratiquant la langue. D'autre part, ce qui est explicite ne deviendrait implicite qu'avec des connexions faites par des activités significatives.

Selon Dabène (1996 : 399), la formation de l'apprenant plurilingue se fait par les savoirs métalinguistiques des différentes langues impliquant que la L3 se trouve repositionnée avec un développement de savoirs décentrés par rapport aux L1 et L2. Dans le cadre d'un itinéraire dynamique, les travaux de Herdina & Jessner (2002 : 130-131) proposent un modèle dynamique métalinguistique du plurilinguisme qui a pour conséquences qu'un apprentissage plurilingue est facilitateur, car la norme comparative est plurilingue. Il y a ainsi une économie cognitive vers la littéracie langagière en général (Germain & Netten, 2005 : 19).

Le sujet plurilingue restructure son identité, relativise la réalité (Damasio, 1999 : p. 97) et atteint une conscientisation plurilingue. Il arrive plus facilement à construire et à déconstruire les réseaux de correspondances formes fonctions/sens grâce à la maîtrise d'une compétence stratégique récurrente, englobant la métacognition, elle-même aidée, nous allons le voir, d'une part, par l'affect, favorisé par le ressenti corporel, et d'autre part, par la dimension sociale, facilitée par les approches socio-constructivistes (Rolland, 2011 : 122-124). Causa (2002) a analysé le passage d'un code à un autre qui permet d'affirmer son identité plurilingue.

Nous retenons les atouts liés à l'apprentissage plurilingue que sont les principes d'une bonne maîtrise de la L1, d'une compétence stratégique cognitive et métacognitive récurrente, d'une décentration de la L1, du modèle dynamique métalinguistique plurilingue facilitateur.

Il s'avère cependant que notre système éducatif, qui est censé favoriser la mise en place de cet apprentissage métaphonologique plurilingue, présente des résistances qui sont de véritables obstacles.

## **LES RÉSISTANCES LIÉES AU SYSTÈME ÉDUCATIF**

### **Absence de coordination entre langues**

Les dernières publications institutionnelles sur les cycles 2 et 3 au primaire font état d'un cadrage propre à toutes les langues offertes dans le dispositif éducatif (BOEN 1, 5-01-12). Elles remplacent une présentation commune sous forme de préambule commun suivi des préconisations propres à chaque langue (BOEN 8, 30-08-07). Cette nouvelle présentation offre une visée méthodologique commune aux langues, propice à l'approche plurilingue.

Mais un certain nombre de résistances perdurent.

La mise en place des cycles à l'école pour les apprentissages fondamentaux néglige la construction de la compétence stratégique phonologique plurilingue. Les enfants se trouvent dans des classes à double ou triple niveau. Le résultat est une constante reprise des fondamentaux linguistiques fonctionnels en L3, sans que les stratégies métaphonologiques plurilingues soient particulièrement travaillées entre les langues.

Certains apprenants démarrent l'allemand, l'espagnol, le chinois, mais doivent réintégrer des groupes d'anglais pour des raisons d'effectifs. L'apprentissage phonologique fondamental dans ces langues est abandonné, sans que la réflexion métaphonologique puisse être fixée. Les enseignants peinent à gérer l'hétérogénéité en anglais.

L'anglais est souvent dispensé par des enseignants ayant une compétence particulière qui oblige à décloisonner les charges de classe. Ces enseignants ne dispensent pas l'enseignement du français dans ces classes autres que la leur.

Les professeurs, pas toujours créolophones, ne peuvent mesurer l'influence de la L1 sur les nouveaux apprentissages, faire constater les interférences possibles entre le créole et le français, d'une part, et le français et la langue apprise, d'autre part.

La concertation entre enseignants de langue, langue vivante régionale (LVR), français ou anglais n'est pas effective, empêchant de fait la mise en place d'une réflexion métaphonologique comparative chez les apprenants.

Le cloisonnement des apprentissages L1, L2 et L3 est ainsi tangible pour des raisons organisationnelles multiples.

Le sujet plurilingue n'est pas pris en considération.

### **La non prise en compte du sujet plurilingue**

La non prise en compte du vécu plurilingue se manifeste dans un système qui peine à s'adapter à la nouvelle donne et à la multiplicité des situations d'apprentissage.

Certaines classes bilingues créole français prennent en compte la dimension plurilingue L1 L2. Mais le vécu plurilingue des apprenants n'est pas pris en compte lors du démarrage de la L3 anglais en CE1 ou CE2 dans l'académie. Dans certaines écoles fréquentées par des enfants métropolitains, la L1 créole est peu prise en compte. Dans d'autres, cette réalité est prise en considération et s'avère efficace pour les enfants créolophones, mais perturbante pour les enfants dont la L1 est le français. La présence ou non d'enseignants compétents en langue vivante régionale explique cet état de fait. Les professeurs d'école non créolophones ne sont pas toujours à même de gérer certaines difficultés récurrentes, car ils sont en décalage par rapport à leur public. Certes, la formation en master tente d'intégrer ces données plurilingues dans la formation, mais le transfert d'enseignants formés ailleurs rend la situation difficile à gérer localement.

L'IGEN déplore par ailleurs (2001 : 20) les carences concernant des progressions peu rigoureuses, des activités peu cohérentes, un équilibre peu satisfaisant entre apports linguistiques et phonologiques, d'une part, et ludiques, d'autre part, une évaluation inadaptée, des compétences orales peu développées. Les enfants plurilingues développent des interférences phonologiques menant à un plurilinguisme additif (apprentissage de la L3 et L4 n'entrant pas en concurrence avec la L1/L2) ou soustractif (apprentissage de la L4 au détriment de la L3, voire des L1/L2). Le risque est de ne pas atteindre un plurilinguisme coordonné et d'avoir un système composé (une confusion conceptuelle) ou subordonné (transfert de la L1)



menant à un semilinguisme (Ellis, 1994 : 310, Hagège, 1996 : 85, Dalgalian, 2000 : 77, Gajo, 2001 : 165).

Notre analyse montre les freins à la mouvance plurilingue pourtant annoncée par l'institution. Les problèmes de vécu et de continuum, les incohérences des cursus, la non concertation entre langues, la non coordination de l'apprentissage, la non prise en compte de stratégies indirectes métaphonologiques, affectives et sociales traduisent le malaise d'un hiatus entre ce qui est affiché et ce qui est proposé en réalité.

Un repositionnement de l'apprentissage plurilingue s'impose avec la perspective d'une construction identitaire évolutive, d'une conscientisation phonologique effective, d'une compétence métaphonologique affirmée (Gaonac'h : 110).

## **PROPOSITIONS DE FORMATION POUR UNE CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE**

### **Prise en compte du contexte d'apprentissage et du vécu plurilingue**

Il conviendrait de tenir davantage compte du contexte d'apprentissage et ainsi du vécu plurilingue des enfants. Les enseignants doivent pouvoir rapidement distinguer la L1 créole ou français de leurs élèves. Une formation minimale à la L1 créole pour les professeurs d'école serait la bienvenue, non seulement pour le français, mais aussi pour l'anglais.

La formation initiale des professeurs devrait se baser sur le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) et ses descripteurs, afin d'intégrer par exemple au niveau des savoirs que les langues ont un système phonologique propre, des différences et des similitudes sur le plan phonétique. Notons ainsi les voyelles semblables aux trois langues que sont /e/, /é/, /u/, /l/, de « egg », « a », « good », « six », les voyelles similaires / E/, /o/, /E)/, en français et créole de « fraise », « beau », « un » et distinctes /e' /, /I:/, /ae/, u:/, de « hair », « green », « cat », « two » en anglais. Si la similitude des consonnes est facilitatrice, la particularité de /T/, /D/, /h/ en anglais est plus problématique.

Il s'agit de dépasser l'association de sons connus de la langue apprise et d'avoir recours à des micro-comparaisons entre langues afin de favoriser des progrès au niveau de l'apprentissage. Ainsi, des processus associatifs ou discriminatifs lancés pour des sons communs ou différents favoriseront une prise de distance réflexive salutaire en L3.

Sur le plan des savoir-faire, il serait judicieux d'échelonner la formation sur trois plans, le savoir écouter et isoler les sons, le savoir identifier les éléments phonétiques et prosodiques, le savoir percevoir la proximité et la distance entre les éléments phonétiques et prosodiques.

Une concertation est aussi à prévoir entre enseignants de L1, L2 et L3 au primaire, d'une part, et entre enseignants de langues au collège. La compétence plurilingue devrait être intégrée dans les documents d'évaluation, avec des niveaux de compétences sur le plan phonologique notamment dans les différentes langues dûment prévues.

Il faut aussi prévoir de mettre en place des stratégies métaphonologiques spécifiques.

### **Mise en place de stratégies métaphonologiques affectives et sociales**

L'apprentissage phonologique plurilingue doit intégrer des stratégies métaphonologiques facilitées par l'affect.

Les neurologues insistent sur l'indivisibilité du corps et de l'esprit, l'inévitabilité des émotions ce qui amène la prise en compte du multisensoriel. Le corps, par les circuits neuronaux, enregistre un contexte d'apprentissage (Kramsch citant Damasio, 2009 : 66-70). Les canaux sensoriels multiples sont ainsi sollicités, et dans la logique d'une complémentarité de ces modes sensoriels, l'auditif défaillant trouve des aides au niveau visuel et kinesthésique. La kinesthésie englobe la motricité, le mime et le tactile, mais aussi le domaine du ressenti émotionnel au service du cognitif (Rolland, 2002). Pour les apprenants, la prise en compte de la dimension visuelle se fait par les affichettes, les mimiques, les gestes. Chaque mot nouveau fait l'objet d'une mise au point phonologique supposant la prise en compte de mots maîtrisés du répertoire phonologique plurilingue avec le même phonème. La similitude de sons des autres langues sera mise en avant. Par exemple le mot « *fish* » sera associé à « *six* » en anglais, puis à « *liv* » en créole, et « *livre* » en français. Il sera aussi associé à « *chouchou* » en créole et « *chat* » en français. De même, des sons différents peuvent être discriminés. La présentation succincte de l'appareil vocal (Adamczewski, 1973 : 51) va aider à comprendre l'articulation et la réalisation des phonèmes posant problème. La dimension motrice implique la gestuelle de l'apprenant, qui englobe l'émotionnel. Pour le rythme, un claquement des doigts permettra de sensibiliser les syllabes accentuées. Les processus associatifs ainsi sollicités (Rolland, 2011 : 113) relèvent de stratégies affectives au service de la métaphonologie. Cette procédure permet d'intégrer l'affect aux phénomènes cognitifs et relève de la conation qui a pour conséquence d'agir sur la motivation (théorie des attributions de Weiner 1992, Schumann 1999, Arnold et Young 1999), mais aussi sur la mémorisation (mémoire échoïque et épisodique de subvocalisation et de répétition collective (Randall, 2007 : 92). La prise en compte de la perception phonologique et de la vigilance auditive (Dalgalian, 2000 : 33), de l'audition avant la reproduction (Troubetskoy, 1986), de la mémoire de travail

(Baddeley, 1986), doivent favoriser la prise de conscience métaphonologique plurilingue nécessaire.

Retenons donc l'apport de stratégies intégrant la multisensorialité, l'affect au service du cognitif, de la motivation et de la mémorisation.

Parallèlement, l'apprentissage phonologique plurilingue doit intégrer les stratégies sociales, qui seront favorisées par les interactions avec l'environnement (Bourdieu, 1997), l'enseignant et les pairs. La médiation sociale socioconstructiviste de Vygotsky, reprise par l'approche socioculturelle de Bruner, dévoile des processus constructeurs de l'appareil cognitif relevant bien de modèles ternaires englobant individus, objet d'apprentissage et contexte social dans lesquels la dimension sociale est cosubstantielle aux processus eux-mêmes (Bronckart, 1985). C'est dans l'espace interactionnel entre apprenants et enseignants que se situe le savoir et que se négocient les identités (Schechter et Cummins, 2003 in Moore, 2006 : 172). Ces interactions provoquent un engagement cognitif et un investissement identitaire qui sont maximaux. Le plurilinguisme relève d'une approche fluctuante qui influe sur la motivation avec la théorie de l'environnement dynamique (Rogalski, 2000) qui s'inscrit dans le champ de l'ergonomie cognitive.

La dimension intuitive implicite de structures phonologiques plurilingues, la démarche explicite du traitement phonologique doivent faire partie du processus épi- puis métaphonologique (Gombert, 1990 : 244-249).

Retenons ainsi l'intérêt du contexte social pour enrichir la conscientisation des savoirs et des identités.

Ces stratégies affectives et sociales au service du cognitif nous semblent incontournables.

Il nous faut maintenant proposer une séquence expérimentale.

### **Proposition de séquence phonologique plurilingue au primaire**

Six enfants créolophones sont sélectionnés dans une école de Saint-Denis 5 : la L1 est le créole. Ils sont évalués en anglais par leur enseignante d'anglais dans le cadre d'une activité de production orale en continu d'une minute d'une histoire intitulée « *The lion Hunt* » (Halliwell, 1992 : 54-56). Les enfants sont enregistrés. Le descripteur A1 « raconter une histoire courte » est évalué selon le critère « se fait globalement comprendre avec une prononciation correcte ».

Il s'avère qu'aucun des six enfants n'atteint ce résultat, oscillant selon divers niveaux d'inintelligibilité. Ils butent notamment sur les voyelles longues, les diphtongues, les consonnes /T/, /D/, /h/, mais aussi sur des sons identiques à ceux des langues qu'ils connaissent. Le rythme de la langue n'est pas maîtrisé.

L'expérience proposée consiste à lancer l'écoute et la production orale d'une histoire « *The very hungry caterpillar* » (Carle, 1974) en créole, puis en

français et enfin en anglais pour arriver à de meilleurs résultats en anglais. L'objectif est d'optimiser la compétence d'appropriation phonologique plurilingue en insistant sur la compétence stratégique multiple métacognitive, affective et sociale. L'histoire est étudiée en créole par l'enseignante de LVR qui insiste sur les phonèmes et le rythme du créole. Puis la même histoire est reprise par l'enseignante de la classe en français. Celle-ci s'assure que les similitudes et différences entre le français et le créole soient identifiées au niveau phonologique. Enfin l'histoire est étudiée en anglais par la même enseignante habilitée en anglais.

Après un rebrassage des acquis, l'histoire est introduite d'autant plus facilement qu'elle est connue. Le lexique est présenté et mémorisé après avoir mis en place une activité de discrimination auditive des voyelles, diphtongues et consonnes. Les enfants doivent lever la main lors du repérage de phonèmes précis (/u:/, /U/, /i:/, /I/, /E' /, /e/, /aI/, /ae/. Des micro-comparaisons sont mises en place au niveau des phonèmes, phonèmes identiques ou différents dans les trois langues (Par exemple les voyelles /I / identiques et / i:/ différentes). Les élèves sont invités à associer des mots ayant la même voyelle dans les trois langues. Puis à discriminer les sons et des mots ayant des voyelles différentes. De même, le rythme des mots est travaillé avec un cliquement des doigts. La dimension multisensorielle est déclinée en y intégrant la motricité, le mouvement (« *listen and put up your hands when you hear / i:/* »). A l'écoute fait suite la production.

Un test final est organisé en anglais sur le même mode que le premier. Les mêmes enfants sont sollicités et enregistrés à nouveau par l'enseignante. Ils doivent reprendre l'histoire en une minute en production orale en continu. Il s'avère que cinq enfants sur les six arrivent à se faire très bien comprendre avec un degré d'intelligibilité très satisfaisant. Les différents phonèmes ayant posé problème lors de la première évaluation sont mieux maîtrisés. Le rythme est bien géré. Un seul butte encore sur quelques phonèmes.

Ces résultats sont modestes dans la mesure où peu d'apprenants sont évalués. Ils semblent néanmoins témoigner de l'intérêt de concevoir dans la mesure du possible des séquences de langue ciblées mutualisant les stratégies en créole, français et anglais de même que des micro-activités métaphonologiques comparatives de type associatif ou discriminatif. Nos hypothèses de mise en place de stratégies métaphonologiques affectives sociales plurilingues pour de meilleures performances n'ont pas été invalidées par les résultats au deuxième test. Certes, la séquence ciblée sur la phonologie a amélioré les résultats en anglais, mais ceux-ci semblent aussi conforter l'intérêt d'intégrer l'approche plurilingue dans des séquences de langue.

Notre problématique résidait dans la vision cloisonnée de l'apprentissage de la L3 dans les classes primaires à La Réunion. Reprenant le constat de D. Moore (2006 : 179), devant la nécessité d'une gestion stratégique du déséquilibre qui reste

l'enjeu de la construction plurilingue, nos hypothèses de favoriser des stratégies métaphonologiques affectives sociales plurilingues dans une séquence mutualisée de langues semblent se confirmer. L'objectif d'optimiser l'économie cognitive et didactique sur le plan phonologique, comme celui de faciliter l'aisance des apprenants dans la construction et la déconstruction des réseaux de correspondance formes-fonctions semble atteint. Ceci semble conforter l'idée de la construction d'une compétence plurilingue complexe, composite, qualitative, processuelle, fluctuante et dynamique sur les bases d'une compétence stratégique multiple métacognitive affective et sociale.

Privilégier l'approche plurilingue dans la formation en didactique des langues nous semble important. Il faut pourtant relativiser ces résultats positifs dans la mesure où la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plurilingue n'est pas aisée. La dimension humaine des acteurs que sont les enseignants, l'implication, la volonté de s'investir, de se concerter longuement, mais aussi d'enrichir ses compétences dans les autres langues que celles que l'on enseigne, tout ceci relève de paramètres qu'il ne faut pas sous-estimer. Nous sommes bien là dans les modèles de description dynamique évolutive.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BADDELEY A., 1992, *La mémoire humaine, théorie et pratique*, Grenoble : PUG.
- BOURDIEU P., 1997, *Pascalian Meditations*, Stanford : SUP.
- BRONCKART J.P., 1985, « Vygotsky, une œuvre en devenir », in Scheuwly et Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- CARLE E., 1974, *The Very Hungry Caterpillar*, London : Picture Puffins.
- COSTE D., 2010, « Notions en questions en Didactique des Langues-les plurilinguismes », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 7, numéro 1.
- CASTELLOTTI V., 2010, « Notions en questions en Didactique des Langues-les plurilinguismes », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, op. cit.
- CAUSA, M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Berne : Peter Lang.
- DABENE, L., 1996, *Pour une contrastivité revisitée*, Éla , 104, p. 393-400.
- DALGALIAN, G., 2000, *Enfances Plurilingues*, Paris : L'Harmattan.
- DAMASIO A.R., 2008, *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris : Odile Jacob.
- ELLIS, R., 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford : OUP.
- GAJO, L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier.
- GAONACH, D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris : Hachette.
- GERMAIN, C. & NETTEN, J., 2005, « Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada », *Les Cahiers du français contemporain*, 10, p. 13-33.
- GOMBERT, J.E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- HAGEGE, C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HALLIWELL S., 1992, *Teaching English in the Primary Classroom*, London : Longman.
- HERDINA P. & JESSNER U., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon : Multilingual Matters.

- KRAMSCH C., 2009, *The Multilingual Subject*, Oxford : OUP.
- KRASHEN S.D., 1988, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London : Prentice Hall.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier.
- RANDALL M., 2007, *Memory, psychology and second language learning*, Philadelphia : John Benjamins.
- ROACH P., 2000, *English phonetics and phonology*, Cambridge : CUP.
- ROGALSKI J., 2000, *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*, Limoges : Copirelem.
- ROLLAND Y., 2011, *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactique des langues ?*, Paris : Belin.
- SRATILAKI S., 2011, « Trajectoires plurielles et représentations chez les élèves plurilingues », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 8, numéro 1.
- TROUBETSKOY N.S., 1986, *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck.
- ZARATE G. LEVY D. KRAMSCH C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des archives contemporaines.