



HAL
open science

Apprentissage phonologique pluriel dans une perspective didactique plurilingue

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. Apprentissage phonologique pluriel dans une perspective didactique plurilingue. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2013, 10 (1), pp.29–47. 10.4000/rdlc.1497. hal-01168543

HAL Id: hal-01168543

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01168543v1>

Submitted on 3 Jul 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue

Yvon Rolland

Université de la Réunion, France

Résumé

Les classes "bilangues" dévoilent une vision cloisonnée de l'apprentissage phonologique qui ne contribue pas à faire évoluer l'apprentissage phonologique propre à l'approche plurilingue mise en avant par l'institution.

Le contexte est celui d'une classe de 6^e bilangue L3 anglais/ L4 allemand à la Réunion, où le créole est la L1 et le français L2. Après une analyse des paramètres didactiques d'un apprentissage phonologique 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 d'apprentissage, la Réunion, didactique des langues

Abstract

Bilingual classes give a segregated vision of phonological learning, which does not help develop phonological learning corresponding to the multilingual approach advocated by the institution.

The context is an L3 English/L4 German first bilingual form on Reunion Island, where Creole and French are respectively L1 and L2. This paper first analyses the didactic parameters of phonological learning, then some of the obstacles involving the construction of multilingual competence. Finally, a teaching sequence is discussed in order to suggest perspectives in multilingual education.

Key words

phonology, multilingualism, metaphonology, language-learning strategies, Reunion Island, language-teaching methodology

1. 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 liées à une situation nouvelle. La composante phonologique est primordiale dans ce processus :

La phonétique consiste à décrire les sons que nous utilisons en parlant, et lorsque nous évoquons les fonctions des phonèmes dans la langue, les rapports entre phonèmes, ainsi que la dimension abstraite des sons, nous sommes dans le domaine de la phonologie (Roach, 2000 : 44, traduction de l'auteur).

Lorsque la recherche en didactique des langues se penche sur la dimension linguistique, il est rare qu'elle aborde la compétence phonologique.

Notre contexte de recherche concerne une académie française multilingue ultra-périphérique, La Réunion, dans laquelle le créole est L1, le français, L2. L'anglais et/ou l'allemand sont des L3 et L4 au primaire et/ou en classe de 6^e d'un collège de Saint Denis (Collège Juliette Dodu).

La didactique des langues s'inscrit au sein d'une valorisation de la pluralité linguistique et met en perspective les tendances éducatives en milieu plurilingue (Moore, 2006 : 11-12). Le Conseil de l'Europe et le Cadre Européen Commun de Référence distinguent le plurilinguisme des individus du multilinguisme des territoires, du moins en français (Coste, 2010 : 148-151). Il ne s'agit plus d'un apprentissage de langues juxtaposées, mais de développer :

une compétence communicative à laquelle contribuent 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 et culturelle :

la pluralité n'est pas définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace (Zarate & al., 2008 : 15).

Notre problématique se trouve dans l'appellation "bilangue" anglais-allemand, dans laquelle se profile une vision cloisonnée des langues qui ne contribue pas à faire évoluer l'apprentissage plurilingue.

Nous allons donc analyser, dans le cadre de la dimension plurilingue, les paramètres didactiques d'un apprentissage, mais aussi les freins à la mouvance didactique avant de proposer des pistes éducatives.

2. Les paramètres didactiques d'un apprentissage phonologique plurilingue

Nous examinerons le cadrage institutionnel et les spécificités d'un apprentissage plurilingue.

2.1. Le cadrage plurilingue institutionnel

En France, l'approche communicative, au départ centrée sur la sociolinguistique, intègre vite la grammaire de l'énonciation, la pratique raisonnée de la langue, assurant des liens entre la communication, la pragmatique et les processus cognitifs et constructivistes.

Elle englobe la perspective actionnelle, prônée par le Cecrl, impliquant l'approche plurilingue. Langues et cultures ne sont pas stockées dans des parties séparées du cerveau, elles forment une compétence communicative globale, nourrie par les expériences, dans lesquelles toutes ces langues sont corrélées et en interaction (Bertin & *al.*, 2010).

Le Comité Stratégique des Langues mis en place le 8-4-11 au Ministère de l'Éducation Nationale, précise le cursus scolaire d'apprentissage des langues. L'apprenant apprend une langue du CE1 au CM2 avec des programmes identiques d'une langue à l'autre. Le collègue offre un apprentissage plurilingue. Le lycée met en place des groupes de compétences globalisant les horaires de LV1 et LV2.

2.2. La compétence plurilingue

On doit se détacher des normes de compétences monolingues (Moore, 2006 : 177-179). L'objectif de l'apprentissage plurilingue est de construire un répertoire linguistique dans lequel toutes les compétences linguistiques se développent en même temps avec des résultats variables dans chaque langue (Cecrl, 2005 : 129).

Il faut distinguer la compétence plurilingue de l'individu du répertoire plurilingue se situant entre la personne et la communication, et ce que L. Gajo appelle aussi le mode plurilingue de la communication (2001 : 128). Le répertoire plurilingue de l'apprenant est déjà pré-existant, le déjà là langagier pluriel aussi, avec la langue première, la langue de scolarisation, qui sont autant de parties intégrantes de toute compétence plurilingue (Coste, 2010 : 150-151). Une bonne maîtrise de la L1 est indispensable (Gajo, 2001 : 165).

Les caractéristiques de cette compétence s'avèrent qualitatives, processuelles et doivent relever de variables de situations d'appropriation propres aux modèles de description dynamiques (Moore, 2006 : 156). Elle se présente comme déséquilibrée et évolutive. Il faut prendre en compte la dynamique originale de la construction de la compétence plurilingue.

Cet itinéraire dynamique s'inscrit dans la durée, et repose sur le développement de stratégies directes (cognitives) et indirectes (métacognitives, affectives et sociales) selon A. U. Chamot (1987) et R. Oxford (1990). L'atout stratégique des locuteurs plurilingues réside dans une souplesse et une compétence stratégiques (Gajo, 2001 : 134).

2.3. L'optimisation du facteur âge

La notion d'âge joue un rôle clé dans le processus. Il est reconnu que l'apprentissage précoce est facilitateur pour l'apprentissage phonologique (Rolland, 2011 : 84-85). Rappelons le crible phonologique de N. S. Troubetskoy (1986 : 54), véritable obstacle à l'apprentissage phonologique. L'apprentissage plurilingue est gêné par la langue première qui provoque 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. Entre 10 et 14 ans, celles-ci sont systématiques (Gaonac'h, 2006 : 27-28). Ce qui fait dire que les apprentissages implicites se font chez les jeunes apprenants et que les apprentissages explicites sont davantage le fait d'apprenants plus âgés (De Keyser, 2000 : 22). L'âge des apprenants de 6^e suppose un mélange des deux.

2.4. Un repositionnement de l'apprentissage

L'apprentissage s'appuie sur les intentions de communication, pré-requis aux acquisitions phonologiques. La formation de l'apprenant plurilingue se fait par la maîtrise de la forme et du sens (Kramsch, 2009 : 208). La construction d'une compétence plurilingue favorise l'émergence de stratégies métacognitives impliquant la réflexion sur la langue et la capacité de

se décentrer de sa L1, voire de sa L2. L'atout plurilingue consiste à développer les savoirs métalinguistiques dans une langue, mais aussi dans les autres (Dabène, 1996 : 399). L'introduction d'une langue à l'école induit l'acquisition de stratégies cognitives dans le domaine de l'écoute et de la perception phonologique. Le traitement discriminatoire des phonèmes, le repérage du rythme et des schémas intonatifs se mettent en place à un âge précoce (Gaonac'h, 2006 : 110). Ceci relève de la vigilance auditive, de l'effort de discrimination pour construire du sens, du début de mémorisation et de reproduction (Dalgalian, 2000 : 33). Si une bonne capacité de segmentation des phonèmes de la L2 induit une meilleure maîtrise de la langue étrangère (Gaonac'h, 2006 : 113-118), et vice-versa, les enseignants notent aussi un retour positif sur la L2 français d'apprenants créolophones, qui relativisent ainsi leurs difficultés diglossiques entre L1 et L2.

P. Herdina & U. Jessner (2002 : 130-131) proposent un modèle dynamique du plurilinguisme impliquant les compétences métalinguistiques comme l'élément critique qu'est le facteur " M " (*"the Multilingual factor"*) : apprendre deux langues en plus de sa langue première est facilitateur, car la norme comparative y est bilingue. Le cadre didactique nécessaire implique l'association de trois paramètres, que sont l'expérience plurilingue, la culture métalinguistique et la culture éducative (Castellotti & Moore, 2005, in Moore, 2006 : 202). Il y a une économie cognitive et didactique dans l'apprentissage de plusieurs langues : *"l'apprentissage de n'importe quelle langue est une contribution au développement de la 'littéracie' langagière en général"* (Germain & Netten, 2005 : 19).

2.5. Conscientisation phonologique plurilingue

Nous savons que la prononciation se situe au plus profond du centre de la personnalité de l'apprenant (Krashen, 1988 : 35), et que la fossilisation phonologique provient aussi d'un désir inconscient de préserver un univers familier (Kramsch, 2009 : 15). Nous devons intégrer le fait que le phonème peut être considéré comme une réalité psychologique et symbolique, une construction mentale avec un transfert de données physiques vers des représentations abstraites symboliques (Randall, 2007 : 39) :

Une identité plurilingue n'est pas une donnée statique, mais elle peut être évolutive, traversée tout au long de la vie par des restructurations en fonction des situations et des relations sociales (Stratilaki, 2010 : 7).

L'apprenant devient un "sujet" (*subject*) plurilingue qui apprend à dépasser la dimension symbolique subjective liée à sa langue première (Kramersch, 2009 : 13). Il est amené à mesurer l'écart entre les nouveaux symboles et le sens qui en découle. La pluralité des codes linguistiques ("*glossodiversity*") se distingue de la pluralité de sens ("*semiodiversity*", Halliday, 2002). Bates et Mac Whinney (1982, "*Competition Model*" in Gajo, 2001 : 132) envisagent l'acquisition comme une constante concurrence ou remise en question des réseaux de correspondance formes-fonctions : le sujet plurilingue aurait plus d'aisance dans la construction et la déconstruction de ces réseaux (Gajo, 2001 : 132). Le sujet plurilingue apprend à relativiser la réalité (Damasio, 2008 : 97). Ce processus constructiviste conceptualisant et évolutif multiple s'apparente à un jeu de miroirs reflétant autant de facettes et de signes constitutifs d'une identité modifiée. Cette subjectivité consciente et inconsciente implique le cognitif, l'affectif et le corps. S'approprier la prononciation d'une nouvelle langue relève d'un processus impliquant une nouvelle conscience linguistique, physique et identitaire plurielle, ce qui amène l'apprenant à développer son acuité auditive.

L'apprentissage plurilingue doit permettre de faciliter la maîtrise de la compétence stratégique récurrente dans toutes les langues (Gajo, 2001 : 134). Nous ne sommes pas dans la logique de l'immersion d'un enseignement fait dans une langue étrangère, mais dans la logique d'une immersion communicative dans des langues étrangères avec interactivité centrée sur le vécu et l'intérêt du public, d'une part, et les signaux, points de repères et scénarios clairs et réalistes, d'autre part. Ceci ne doit pas occulter la dimension métalinguistique plurilingue. Il en ressort que la didactique des langues doit intégrer des liens méthodologiques réfléchis entre des langues de même origine (cas de l'anglais et de l'allemand, Moore, 2006 : 224) :

Les élèves et les enseignants doivent participer ensemble, par leur comportement, à la formation de l'identité plurilingue, qui résulte des intentions et des projets plutôt que des conditionnements et des schèmes prescrits (Stratilaki, 2011 : 9).

Ce pré-requis va permettre la mise en place de l'alternance des codes ("*code-switching*", Causa, 2002). Au départ phénomène de compensation, il va permettre au sujet plurilingue de passer d'un code à l'autre et d'affirmer son identité plurilingue.

Si cette compétence et cette conscientisation plurilingues se construisent progressivement, on peut raisonnablement espérer pouvoir faciliter un début d'accommodation phonologique plurilingue. Ceci nous amène à la conception de la didactique du plurilinguisme qui devrait

porter ses efforts sur la transformation sociale, l'apport de l'affect sans oublier la métaphonologie.

Nous allons cependant mesurer les freins à la mouvance didactique sur le plan institutionnel.

3. Les freins à la mouvance plurielle

Nous avons effectué un sondage dans une classe de 6^e bilangue.

3.1. Sondage dans une classe de 6^e bilangue

La classe de 6^e S bilangue anglais/allemand comprend 29 enfants qui ont tous 11 ans. Certains ne parlent pas le créole (9), d'autres sont bilingues créole/français (20). Ils ont appris l'anglais (23), l'allemand (2) ou les deux langues (4) au primaire, la plupart ont démarré en CE2. Tous ont suivi des classes à double niveau, et de ce fait avouent avoir recommencé plusieurs fois les mêmes choses. Personne n'a utilisé le portfolio.

Les enseignants de langue consultés pour l'expérience n'ont pas eu connaissance des fiches passerelles répertoriant les fonctions langagières acquises (documents d'accompagnement, 2002 : 44-47) pour la liaison CM2/6^e. Ils constatent le manque de concertation entre les enseignants et les enseignements de langue.

3.2. Test phonologique A1

Il met en œuvre la production orale en continu (niveau A1). L'enfant a un nouveau correspondant à qui il doit envoyer un enregistrement dans lequel il se présente (prénom, nom, humeur du moment, âge et goûts en termes de nourriture, boisson, sport et chanteurs). La minute d'enregistrement comprend trois critères, réalisation des phonèmes, rythme et intonation et une échelle de mesure d'intelligibilité allant d'intelligible (6/7), peu intelligible (3) à inintelligible (0).

7 enfants sont retenus : ils ont 11 ans, parlent le créole et le français, ils ont de bons résultats scolaires en français. Antoine et Dorine ont fait un an d'allemand, deux d'anglais. Ambre a fait deux ans d'allemand, deux d'anglais. Paul et Pauline ont fait trois ans d'anglais. Ils sont testés en anglais, langue du CM2, par leur enseignante d'anglais. Emma et Louise ont fait trois ans d'allemand. Elles sont donc testées en allemand par leur enseignant d'allemand. A la question relative à l'apprentissage plurilingue (d'après le Portfolio, 14 : "*Je pense que la langue déjà apprise sert à découvrir plus vite la nouvelle langue*"), les 7 enfants ne savent quoi répondre.

3.3. Diagnostic

Les résultats sont les suivants, 4 enfants sur 7 sont inintelligibles, 3 sont peu intelligibles. En anglais, les phonèmes posent problème à tous les enfants. Les voyelles /ɪ/, /ʊ/, /æ/, /ɒ/, les diphtongues /eɪ/, /aɪ/, /əʊ/, /iə/, les consonnes /h/, /tʃ/ sont mal articulées. C'est aussi le cas en allemand des voyelles /ɪ/, /a/, /ɑ:/, /y/, /ʊ/, des diphtongues /aɪ/, des consonnes /ç/, /z/, /s/, /χ/. Sur le plan du rythme, on note chez tous une segmentation syllabique en anglais ou en allemand, car la L2 est le français. Enfin, au niveau intonatif, ils s'expriment avec un ton descendant-montant pour des assertions qui devraient comporter un ton descendant.

Nous allons tenter d'analyser les causes de cette situation.

3.4. La non prise en compte du vécu phonologique plurilingue

Le choix d'une langue à l'école se fait surtout selon la réalité institutionnelle : hégémonie de l'anglais, manque d'effectifs pour l'allemand, concurrence de l'espagnol et du chinois. Les problèmes des créolophones francophones ne sont pas suffisamment pris en compte en anglais ou en allemand. Les apprenants francophones sont habitués à une fourchette de fréquences de sons différente de celle de l'anglais (Ginet, 1995).

Les professeurs, pas toujours créolophones, ne peuvent mesurer l'influence de la L1 sur les nouveaux apprentissages, mesurer et faire constater les interférences possibles entre le créole et le français, d'une part, et le français et la langue apprise, d'autre part. Les cas les plus courants concernent les interférences entre le /u/ et le /y/ français pour les créolophones, la non articulation du /h/, la mauvaise réalisation des fricatives dentales /θ/ et /ð/ en anglais, les phonèmes /χ/ et /ç/ en allemand.

Ces obstacles sont d'autant plus gênants qu'ils n'optimisent pas les paramètres clés évoqués.

3.5. L'apprentissage monolingue au primaire

La situation de l'apprenant plurilingue apprenant une langue à l'école n'est pas exploitée. La mise en place des cycles à l'école pour les apprentissages fondamentaux néglige la construction de la compétence plurilingue. Les stratégies métalinguistiques ne sont pas développées. Les enfants se trouvent dans des classes de CE2/CM1, CM1/CM2 quand ils ne sont pas dans des classes à triple niveau (petites écoles notamment). Le résultat est une constante reprise des fondamentaux linguistiques fonctionnels en L3, sans que les stratégies métaphonologiques plurilingues soient particulièrement travaillées entre L1, L2 et L3.

3.6. La non prise en compte d'un continuum du primaire au collège

Certains apprenants démarrent l'allemand en CE1 ou en CE2, voire en CE1/CE2, mais ils doivent réintégrer les groupes d'anglais en CM1 pour des raisons d'effectifs. L'apprentissage phonologique fondamental en allemand est abandonné, sans que la réflexion métaphonologique dans cette langue puisse être assurée, facteurs aggravant pour l'hétérogénéité.

Les tests diagnostiques phonologiques sont occultés. Les fiches passerelles omettent le vécu phonologique.

Les enseignants redémarrent l'apprentissage au lieu de le réactiver : ce facteur de démotivation rend la construction de la compétence plurilingue plus aléatoire.

3.7. L'apprentissage plurilingue non coordonné

Cet apprentissage pluriel s'avère élitiste, alors qu'il devrait être offert à une majorité d'apprenants à l'entrée en 6^e. L'apprenant de 6^e "bilangue" démarre la L4 et redémarre la L3 sur des programmes similaires, juxtaposés et cloisonnés. Le statut de la classe bilangue traduit la notion de LV1 et de LV2. La dimension métalinguistique mise en place en 6^e concerne les différences entre L3/L4 et L2 sur le plan syntaxique, pas sur le plan phonologique, et pas entre L3 et L4. Il n'existe pas de concertation entre enseignants de langue. L'anglais et l'allemand étant proches, il est dommage de ne pas exploiter sur le plan métaphonologique les similitudes ou différences entre ces langues. Interlangue (au sens de Corder, 1974) et interférences sont pourtant manifestes (Gaonac'h, 2006 : 88).

L'approche par les compétences se fait sur des tests diagnostiques critériés. Ces paramètres clés liés à des stratégies défectueuses, sont souvent négligés. Les séquences développées pour des compétences orales n'incluent pas toujours la phonologie : tel groupe de compétence privilégiant l'oral se penchera sur l'interaction, sans aborder les problèmes d'audition défectueuse en écoute, ou sur l'écoute, sans intégrer la maîtrise phonologique en production orale en continu ("*The Input Hypothesis / the Comprehensible Output Hypothesis*", Swain, 1985).

L'IGEN déplore, dans son rapport de 2001, 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). La prise en compte de la perception phonologique et de la vigilance auditive (Dalgalian, 2000 : 33), l'audition (Troubetskoy, 1986) avant la reproduction, l'importance de la mémoire de travail (Baddeley, 1992), de la mémoire échoïque et épisodique (affective) (Rolland, 2011 : 114) en L3 et L4 doivent favoriser la prise de conscience métaphonologique plurilingue nécessaire.

3.8. La non prise en compte du sujet plurilingue

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 affectives, sociales et métaphonologiques traduisent le malaise d'un hiatus entre ce qui est affiché et ce qui est proposé en réalité : la non prise en compte du sujet plurilingue. Un repositionnement de l'apprentissage pluriel s'impose avec la perspective d'une conscientisation phonologique effective et d'une compétence métaphonologique affirmée (Gaonac'h, 2006 : 110). Pour illustrer, nous proposons une séquence d'apprentissage phonologique coordonnée anglais/allemand qui va privilégier la compétence stratégique avec une attention particulière portée sur l'affect, la multisensorialité, la socialisation au service de la métaphonologie plurilingue.

4. Propositions éducatives : développer une compétence phonologique plurilingue plus humaniste et plus cohérente

Nous allons proposer une meilleure prise en compte du vécu plurilingue et des stratégies directes et indirectes.

4.1. Prise en compte du vécu phonologique plurilingue et constitution de groupes plus homogènes

Les enseignants du primaire et de collège doivent prendre en compte le vécu pluriel des

apprenants et le degré de maîtrise du créole et du français. Cela se traduira par des références aux schémas intonatifs créoles très expressifs et aux sons français que l'on retrouve en anglais et en allemand (/k/, /f/, /ʃ/). Des répertoires phonétiques illustrés des langues concernées, établis sur la base de mots courts référents connus d'un son particulier et de schémas articulatoires (Adamczewski & al, 1973) devront être mis en place (sous la forme d'un grand tableau dans la classe). Le phonème commun /ʃ/ sera illustré pour "chou", "shoe" mais aussi "Schule" (op.cit., 1973 : 117). L'attention se portera sur les phonèmes distincts /ɛ/, /χ/, /θ/. Des concertations entre enseignants du primaire et du secondaire, mais aussi entre enseignants de langues en 6^e doivent être organisées. Des tests diagnostiques phonologiques en L3 seront proposés en début de 6^e, un niveau seuil en L2 sera pris en compte, et des groupes de langue plus homogènes pourront être constitués en fonction des résultats.

4.2. Mise en place de stratégies affectives, sociales et métaphonologiques

Les stratégies directes cognitives transversales doivent être développées au primaire et au collège par l'écoute et l'audition, la production orale et la reproduction (Gaonac'h, 2006 : 117-118) se traduisant par des activités plurilingues coordonnées.

Les neurologues insistent sur l'indivisibilité du corps et de l'esprit, l'inévitabilité des émotions. Le corps, par les circuits neuronaux, enregistre un contexte d'apprentissage (Kramsch 2009 : 66-70). La prise en compte multisensorielle de la dimension visuelle (affichettes, mimiques, gestes modulés par l'enseignant, "look and listen") et motrice (gestuelle de l'enseignant, puis de l'apprenant, kinésie qui intègre l'émotionnel, donc l'affect "listen and mime") au service de l'auditif déficient (Rolland, 2011 : 95-96-107), les processus associatifs ainsi sollicités (Rolland, 2011 : 113) relèvent de stratégies indirectes affectives au service du cognitif ("Listen and repeat"). Chaque mot nouveau sera articulé lentement en insistant sur les phonèmes communs ou distincts déjà connus en montrant les affichettes du répertoire, les mimiques et gestes expressifs. Le rythme sera matérialisé par un claquement des doigts et consigné par écrit par un surlignement.

Cette procédure d'intégration de la sensorialité aux phénomènes cognitifs relève de la conation qui a pour conséquence d'agir sur la motivation (théorie des attributions de Weiner, 1986-1992, Schumann, 1998), mais aussi la mémorisation (mémoire échoïque et épisodique de subvocalisation et de répétition collective "listen, mime and repeat", Van Der Linden, 1991 : 116 ; Randall, 2007 : 92).

Parallèlement, les stratégies indirectes sociales, favorisées par la scolarisation, les interactions avec l'environnement s'avèrent incontournables (Bourdieu, 1997 : 141). Les travaux socioconstructivistes de L. Vygotsky sur la médiation sociale, repris par l'approche socioculturelle de Bruner, dévoilent des processus constructeurs de l'appareil cognitif relevant de modèles ternaires impliquant individus, objet, contexte social dans lesquels la dimension sociale est cosubstantielle aux processus eux-mêmes (Bronkard, 1985). C'est dans l'espace interactionnel entre apprenants et enseignants que se situe le savoir et que se négocient les identités (Moore, 2006 : 172). Cette approche fluctuante, caractéristique du plurilinguisme, a une résonance particulière au niveau motivationnel par la théorie de l'environnement dynamique (Rogalski, 2000) qui s'inscrit dans le champ de l'ergonomie cognitive. La motivation est ainsi le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux (Raby & Narcy-Combes, 2009 : 7). Ces stratégies affectives et sociales favorisent les stratégies métaphonologiques.

Selon M. Randall (2007 : 45), les approches linguistiques symboliques négligent des mécanismes qui sont aussi neurologiques. Il met en avant la théorie motrice de la perception de A. 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 avec l'aide d'activités significatives. D'où la présentation de l'appareil vocal (Adamczewski & al., 1973 : 51) qui va aider à comprendre l'articulation et la réalisation des phonèmes dans les langues concernées. La dimension intuitive implicite de structures phonologiques plurilingues, la démarche explicite du traitement phonologique doivent faire partie du processus épi- puis métaphonologique.

Ces stratégies directes et indirectes (affectives et sociales) au service du cognitif nous semblent incontournables.

Nous allons proposer une séquence linguistique et thématique parallèle anglais/allemand en 6^e afin d'optimiser la compétence d'appropriation phonologique plurilingue.

4.3. Proposition d'une séquence d'appropriation plurilingue cohérente

Ce projet de séquence ciblée se veut développer des stratégies plurilingues cognitives directes et des stratégies indirectes métacognitives affectives et sociales, afin de mêler pluralité de

codes linguistiques et de sens dans le but d'augmenter, chez les enfants plurilingues, l'aisance dans la gestion des réseaux de correspondance formes-fonctions. Nous insistons dans les deux langues sur l'interactivité centrée sur le vécu et l'intérêt du public, les signaux, points de repère et scénarios clairs et réalistes adaptés à des enfants de 6^e. L'entraînement à la segmentation phonétique, rythmique et intonative se fait par l'audition, la reproduction, la conscience métaphonologique au profit de la mémorisation échoïque et épisodique.

Les objectifs sont définis en vue d'une tâche finale évaluée de production en continu de niveau A1 ("*Je peux décrire les personnes de mon entourage à partir d'une photo*"). Les documents sonores exploités en quatre séances comportent les mêmes contenus linguistiques, mais ils sont distincts dans les deux langues pour préserver l'authenticité. Ils présentent en anglais et en allemand l'âge, les couleurs, l'origine, les liens de parenté. L'objectif phonologique porte sur les voyelles, consonnes, le rythme et l'intonation.

La compétence stratégique se décline d'abord de façon directe sur le plan cognitif en insistant sur le repérage des sons, du rythme et de l'intonation, la mobilisation des connaissances (mots référents garants des phonèmes de base connus), l'inférence qui s'effectue visuellement par les affichettes, mais aussi le mime, la gestuelle de l'enseignant et des apprenants, et enfin la reproduction des mots et énoncés nouveaux.

La compétence stratégique s'enrichit de façon indirecte par la dimension affective en privilégiant le mime et la gestuelle de l'enseignant, puis des apprenants (dimension kinesthésique intégrant le ressenti et les émotions), le ludique par les jeux (téléphone arabe), ainsi que la thématique stimulante "*parler de ses proches*".

Les stratégies indirectes sont aussi sociales, impliquant les activités collectives, interactives (au moment du repérage des affichettes à brandir lors de l'écoute active, mais aussi lors de la réflexion métaphonologique finale).

Chaque séance s'ouvre sur des rituels, puis l'introduction du lexique sous forme ludique (jeu de devinette, jeu de mime, stratégie affective). Le volet phonétique est particulièrement travaillé : segmentation phonétique de chaque mot avec association des mots connus comportant les mêmes phonèmes (répertoire phonétique illustré de la classe), articulation mimée de chaque phonème (stratégie cognitive : la fricative glottale /h/ en anglais /allemand mimée en expirant l'air comme pour humecter des lunettes qu'on voudrait nettoyer). Après reproduction collective et individuelle de ces mots, un jeu est proposé (Téléphone arabe, stratégies sociale et affective). L'élève gagnant est invité à articuler méticuleusement les sons

impliqués et est applaudi. L'écoute de reconnaissance est suivie d'une activité d'écoute de repérage ("écoute et montre l'affichette correspondante"), permettant une interaction orale entre apprenants (questions-réponses sur les affichettes distribuées au préalable et brandies au fur et à mesure de l'activité, stratégie sociale). L'énoncé nouveau est introduit avec une place particulière réservée à la phonologie : articulation des phonèmes importants, claquement des doigts sur les syllabes accentuées, mouvements verticaux des bras sur l'intonation. Le public est invité à reproduire verbalement et non verbalement ces signes. La réflexion sur la langue porte sur la phonologie plurilingue. Des activités de discrimination des paires minimales, des mots français, créoles, anglais ou allemands sont proposées. Les enfants sont invités à se concerter de façon collaborative, puis expliciter l'articulation d'un phonème précis, le rythme et l'intonation (stratégie métaphonologique). Pour les phonèmes, l'enseignant utilise un schéma de l'appareil vocal vierge (Adamczewski & al., 1973 : 51) et demande aux apprenants par groupe de 4 d'expliquer l'articulation d'un phonème distinct ou commun (par exemple /h/ fricative glottale en anglais/allemand). La réécoute de l'enregistrement avec découverte du script, la trace écrite clôturent le canevas de séance.

Les élèves testés (7) sont invités à renseigner le Portfolio Européen des Langues (14) :

	Je le fais déjà	Je ne le fais pas	Je pourrais essayer
Je pense que la langue déjà apprise sert à découvrir plus vite la nouvelle langue	4		3
Je me demande si la langue nouvelle ressemble un peu à une que je connais déjà (sonorités, mélodie, rythme)	3		4

La réflexion métaphonologique a marqué les esprits, puisque l'ensemble du petit groupe de l'expérimentation répond de façon positive aux questions du Portfolio.

Les enfants testés au début sont à nouveau évalués en expression en continu, mais cette fois, en passant d'une langue à l'autre ("*Je peux décrire en anglais et en allemand les personnes de mon entourage à partir d'une photo*").

4.4. Bilan

Nous reprenons le même type de test enregistré qu'au début. Mais les deux enseignants d'anglais et d'allemand sollicités vont devoir évaluer, chacun, la partie de la production qui les

concerne. Pour la réalisation et la segmentation des phonèmes, 2 enfants sur 7 restent peu intelligibles, 5 sont intelligibles. En anglais, les voyelles voyelles /ɪ/, /ʊ/, /æ/, /ɒ/, les diphtongues /eɪ/, /aɪ/, /əʊ/, /iə/, les consonnes /h/, /tʃ/, /ð/ sont mieux articulées. C'est aussi le cas en allemand des voyelles /ɪ/, /a/, /ɑ:/, /y/, /ʊ/, des diphtongues /aɪ/, des consonnes /ç/, /z/, /s/, /χ/. Sur le plan du rythme, on note chez tous une bonne pratique. Enfin, au niveau intonatif, ils s'expriment avec un ton descendant pour les assertions.

Ces résultats, modestes, compte tenu du faible nombre d'apprenants sollicités, semblent conforter les hypothèses émises au départ de notre réflexion sur la compétence plurilingue. Ils semblent témoigner de l'intérêt de concevoir des séquences de langues ciblées mutualisant les stratégies en anglais et en allemand afin d'optimiser l'économie cognitive et didactique.

4.5. Développement d'une compétence d'appropriation phonologique plurilingue

Parallèlement aux stratégies métaphonologiques développées méthodiquement au primaire et au collège, une fois mises en place les compétences écrites en L3, une fois assuré que les L1 et L2 sont maîtrisées, les disciplines non linguistiques peuvent commencer à être déclinées en 6^e dans la L3. Une certification de niveau A1 peut être organisée en fin de primaire. Des séjours en immersion à l'étranger peuvent être proposés dès l'année de 6^{ème} en L3, puis en 5^e dans la L4. Comme le souligne V. Castellotti (2010 : 196), il est important de tenir compte du point de départ, du lieu, de la situation de pluralité qui se constituent par la personne, l'élève, l'apprenant avec son histoire, son expérience ses représentations et imaginaires, l'ensemble des ressources et capacités construites dans des environnements dynamiques diversifiés.

D. Coste (2010 : 155-160) confirme que la compétence plurilingue passe par la mise en relation des langues impliquant le développement d'aptitudes, d'attitudes et de stratégies de portée transversale.

5. Conclusion

Notre problématique résidait dans la vision cloisonnée de l'apprentissage des classes "bilangues" de collège. Après avoir recadré la compétence plurilingue, l'âge, le repositionnement de l'apprentissage et la conscientisation phonologique, nous avons testé des enfants à l'entrée en 6^e et relevé les nombreux freins à la mouvance plurilingue. Le vécu phonologique plurilingue, le continuum école/collège posent problème. Nos hypothèses de

mise en place de stratégies cognitives et métacognitives, affectives et sociales n'ont pas été invalidées par les résultats au deuxième test. Ceux-ci semblent témoigner de l'intérêt d'intégrer l'approche plurilingue dans des séquences en partie mutualisées entre langues voisines comme l'anglais et l'allemand afin d'optimiser l'économie cognitive et didactique sur le plan phonologique, de faciliter l'aisance des apprenants dans la construction et la déconstruction des réseaux de correspondance formes-fonctions. Ils semblent 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 cognitive, métacognitive, affective et sociale.

Privilégier l'approche plurilingue dans la formation en didactique des langues nous semble incontournable. Il faut pourtant relativiser ces résultats encourageants dans la mesure où l'expérience est limitée, et la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plurilingue peu aisée. Il faut tenir compte de la progression dans chaque langue, tributaire des aléas du vécu de la classe, avec pour conséquences, un décalage rapide des connaissances constaté. Une approche par les compétences, avec une plus grande mutualisation des stratégies et des horaires entre langues, une concertation très rigoureuse des enseignants, une prise en compte de la dimension sociale et affective de l'apprentissage seraient sans doute prometteuses. La dimension humaine des acteurs que sont les enseignants, l'implication, la volonté de s'investir, de se concerter longuement, mais aussi leurs compétences dans les autres langues que celles qu'ils enseignent, sont aussi des critères et des difficultés auxquels nous avons été pleinement confrontés. Nous sommes bien là dans les modèles de description dynamique.

Références

Bibliographie

Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : Arman Colin.

Baddeley, A. (1992). *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bertin, J.C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J.P. (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Ergonomics*. Hershey (PA) : IGI Global.

Bourdieu, P. (1997). *Pascalian Meditations*. Stanford : SUP.

Bronckart, J.P. (1985). « Vygoski, une œuvre en devenir ». In Scheuwly et Bronckart, *Vygoski aujourd'hui*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Berne : Peter Lang.

Castellotti, V. (2010). "Notions en questions en Didactique des Langues-les plurilinguismes". *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol.. 7, no 1, pages

Chamot, A. (1987). "The learning strategies of ESL students", in Wenden A. & J. Rubin (eds): *Learner Strategies in Language Learning* , Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.

Corder, S.P. (1974). "Error analysis" in Allen and Corder (eds), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, Oxford University Press : London.

Coste, D. (2010). "Notions en questions en Didactique des Langues-les plurilinguismes". *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Volume 7, n°1.

Dabène, L. (1996). "Pour une contrastivité revisitée", *Éla*, 104, pp. 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.

De Keyser, R. M. (2000). "The robustness of critical period effects in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 22, pp. 449-533.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Germain, C. & Netten, J. (2005). "Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada", *Les Cahiers du français contemporain*, 10, pp.13-33.

Ginet, A. (1995). *Du laboratoire de langues à la salle multimédia*. Paris : Nathan.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Halle, M. (2002). *From Memory to Speech and Back: Papers on phonetics and phonology 1954-2002*. New York NY: Mouton de Gruyter.

Halliday, M. A. K. (2002). " Applied linguistics as an evolving theme ". Keynote address presented at the 13th World Congress of Applied Linguistics, Singapore.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon : Multilingual Matters.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London : Prentice Hall.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2002). *Documents d'accompagnement*.

Lieberman, A.M., Cooper, F.S., Shankweiler, D.P. & Studdert-Kennedy, M ; 1967. Perception of speech code. *Psychological Review* 74 : 431-461.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

Oxford R. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Newbury House, Sage.

Raby, F. & Narcy-Combes, J. P. (2009). " Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? " *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concepts et dispositifs*. LIDIL 40, pp. 5-16.

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Philadelphia : John Benjamins.

Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge : Cambridge University Press.

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.

Schumann, J. (1998), *Neurobiology of Affect in Language Learning*, London, Paperback, 1998.

Stratilaki, S. (2011). "Trajectoires plurielles et représentations chez les élèves plurilingues", *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 8, no 1. pp.5-28.

Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development*. Massachussets : Gass and Madden

Troubetzkoy, N. S. (1986). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

Van der Linden, M. & Bruyer, R. (1991). *Neuro-psychologie de la mémoire humaine*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Weiner, B. (1985). "An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion", *Psychological Review*, n°92, p. 548-573, 1985.

Zarate, G. Lévy, & D. Kramersch C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

À propos de l'auteur

Yvon Rolland est professeur des universités en anglais au laboratoire CCLC-CRLHOI EA4078 à l'université de La Réunion, spécialisé en didactique des langues et apprentissage phonologique.

Courriel : y.roll@orange.fr

Adresse : CCLC-CRLHOI EA4078, Université de La Réunion, 15 avenue René Cassin, CS92003, 97744 Saint Denis Cedex 9.