



La didactique du plurilinguisme du point de vue des apprenants en langues étrangères

Radosław Kucharczyk

Université de Varsovie, Pologne

r.kucharczyk@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

Reçu le 31-05-2023 / Évalué le 18-07-2023 / Accepté le 11-09-2023

Résumé

La notion de compétence plurilingue semble être – depuis un certain temps – bien ancrée dans la réflexion didactique et opérationnalisée, entre autres, par le *Volume complémentaire du CECR* (2021). Dans l'article, nous voudrions présenter notre propre modèle de développement de la compétence plurilingue que nous avons élaboré pour renforcer le processus d'enseignement/apprentissage du français auprès du public polonophone. Au centre du modèle en question se trouve la capacité à effectuer un transfert interlinguistique positif en passant par l'élaboration de stratégies s'appuyant sur les ressources de son propre répertoire langagier dont le développement est conditionné par la capacité à gérer le processus d'apprentissage (métacognition) et les émotions qui l'accompagnent (affectivité), de même que la réflexivité qui devrait accompagner toutes les démarches entreprises par l'apprenant en langues. Dans la suite, nous voudrions présenter les résultats d'une enquête menée auprès d'élèves polonophones (N = 414) dont l'objectif était d'examiner dans quelle mesure ils activent les composantes du modèle en question lors de l'apprentissage des langues. Notre article a pour l'ambition de montrer comment la compétence plurilingue – développée consciemment en classe de langue – peut impacter positivement le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Mots-clés : compétence plurilingue, modèle, développement, transfert, enquête

Dydaktyka wielojęzyczności z punktu widzenia uczniów języków obcych

Abstrakt

Pojęcie kompetencji różnojęzycznej wydaje się być od pewnego czasu mocno zakorzenione w glottodydaktyce, przede wszystkim dzięki pojawieniu się tomu uzupełniającego do ESOKJ, który operacjonalizuje to pojęcie. W niniejszym artykule przedstawiono autorski model rozwijania kompetencji różnojęzycznej, opracowany w celu wzmocnienia procesu nauczania/uczenia się języka francuskiego wśród osób polskojęzycznych. U podstaw tego modelu leży umiejętność dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego wynikająca ze strategii opartych na zasobach repertuaru

językowego jednostki. Rozwój strategii jest uwarunkowany umiejętnością zarządzania procesem uczenia się (metapoznanie) i towarzyszącymi mu emocjami (afektywność), a także przyjęciem postawy refleksyjnej. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów polskojęzycznych (N = 414), którego celem było sprawdzenie, w jakim stopniu aktywizują oni komponenty omawianego modelu podczas nauki języka obcego. Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób kompetencja różnojęzyczna - świadomie rozwijana w klasie językowej – może mieć pozytywny wpływ na proces nauczania/uczenia się języka.

Słowa kluczowe : kompetencja różnojęzyczna, model, rozwijanie, transfer, badanie ankietowe

The didactics of plurilingualism from the point of view of foreign language learners

Abstract

The notion of plurilingual competence seems to have been - for some time - well established in didactic thinking and operationalised, among other things, by the complementary volume of the CEFR (2021). In this article, we would like to present our own model for developing plurilingual competence, which we have developed in order to strengthen the process of teaching/learning French to Polish speakers. At the heart of the model in question is the ability to make a positive cross-linguistic transfer through the development of strategies based on the resources of one's own language repertoire, the development of which is conditioned by the ability to manage the learning process (metacognition) and the emotions that accompany it (affectivity), as well as the reflexivity that should accompany all the steps taken by the language learner. In what follows, we would like to present the results of a survey of Polish-speaking students (N = 414), the aim of which was to examine the extent to which they activate the components of the model in question during language learning. The aim of our article is to show how plurilingual competence - consciously developed in the language classroom - can have a positive impact on the language teaching/learning process.

Keywords: multilingual competence, model, development, transfer, survey

Introduction

L'objectif de l'article est de présenter une nouvelle approche en didactique des langues étrangères qui est basée sur l'exploitation des ressources du répertoire plurilingue de l'apprenant. En d'autres termes, notre objectif est de présenter un modèle qui prend comme le point de départ l'expérience antérieure de l'apprenant relative à l'apprentissage des langues dans les domaines suivants : métacognition, affectivité, réflexivité. Les démarches didactiques visant le travail sur lesdits éléments permettent

à l'apprenant d'élaborer un éventail de stratégies puisant dans son expérience langagière, ce qui constitue la condition *sine qua non* d'un transfert interlinguistique positif qui conditionne, entre autres, le développement des compétences écrites. De plus, nous sommes d'avis que des démarches didactiques qui exploitent les expériences antérieures des apprenants peuvent s'avérer utiles dans l'enseignement/apprentissage des langues moins enseignées et moins diffusées, comme c'est le cas du français pour le public polonophone. Notre article commencera par la présentation des principes de la didactique du plurilinguisme et du modèle que nous venons de mentionner. Puis, nous allons analyser et discuter les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès des élèves polonophones. L'objectif de l'étude était de diagnostiquer si et dans quelle mesure les élèves interrogées recourent aux composantes de leur répertoire plurilingue lors de l'apprentissage des langues. Il nous semble que les résultats peuvent s'avérer pertinents, notamment pour l'apprentissage-enseignement des langues moins enseignées et moins diffusées ce qui est le cas du français en Pologne. En effet, les élèves polonophones sont rarement exposés à la diversité linguistique et culturelle vu le caractère plutôt monolingue du pays et la LVE1 dominante dans les écoles polonaises c'est l'anglais.

1. Mettre la compétence plurilingue au centre de la recherche en didactique des langues

1.1. Les recherches en DDLE

Le statut de la recherche en didactique des langues étrangères (désormais DDLE) constitue – depuis un certain temps – l'objet d'une large discussion (Dakowska, 2010 ; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 ; Dakowska, 2014 ; Germain 2022), ce qui revient à définir le champ, l'objet et les objectifs de ses investigations. Il va de soi que c'est le processus d'enseignement/apprentissage des langues et le développement de la compétence à communiquer qui sont au cœur des recherches en DDLE. Néanmoins, en réfléchissant sur le statut de la DDLE il semble être crucial de prendre en considération deux traits caractéristiques des démarches

entreprises en classe de langue (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 : 33), à savoir :

- une forte variabilité du contexte dans lequel se déroule le processus d'enseignement/apprentissage des langues ;
- une forte influence des variables individuelles.

S'il s'agit du contexte, il est conditionné par différents paramètres qui déterminent la réalité scolaire dans laquelle se déroule la recherche. D'un côté entrent en jeu les paramètres dits généraux, tels que l'âge des apprenants ou le type d'enseignement/apprentissage. De l'autre, les paramètres plus détaillés liés directement aux élèves : les attitudes des élèves envers la langue et la culture cibles, leur expérience relative à l'apprentissage des langues et leur pratique de la langue. À cela s'ajoutent encore des variables individuelles des élèves qui englobent non seulement leurs prédispositions psychologiques mais aussi leurs préférences – fortement individualisées – concernant la façon d'apprendre des langues et modéliser la compétence à communiquer qui se développe différemment chez tous les apprenants. En d'autres termes, les recherches menées en DDLE devraient cibler le développement de la compétence à communiquer tout en prenant en considération le contexte d'apprentissage-enseignement, de même que les variables personnelles des apprenants.

1.2. La compétence plurilingue au cœur des recherches en DDLE

Suite à la parution du *Cadre européen de références pour les langues* (désormais le CECRL) en 2001, et notamment de son volume complémentaire (désormais le CECRL VC) en 2021, c'est la compétence plurilingue qui commence à devenir l'objet des investigations en DDLE¹. Dans la littérature de la matière, la compétence plurilingue est définie en tant qu'une seule compétence qui englobe les savoirs et les savoir-faire relatifs aux langues faisant partie du répertoire langagier de l'individu

¹ Il nous semble également important de souligner le rôle d'un Cadre de Référence pour les *Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) (2012) dont les auteurs proposent 4 approches qui puisent dans la pluralité des langues et des cultures. Trois visent directement le travail sur la compétence plurilingue, à savoir l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée.

(Kucharczyk, 2018), de même que son savoir-être qui est responsable, entre autres, des attitudes et des motivations. En effet, pour bien cerner la compétence plurilingue, on part du principe que toute la connaissance et toute l'expérience linguistique et culturelle contribuent à la construction de la compétence à communiquer (CECRL VC, 2021 : 129 ; Lüdi, 2016 : 43 ; Moore, Castellotti, 2008 : 18). Par voie de conséquence, les langues faisant partie du répertoire langagier sont interdépendantes et interconnectées, donc elles ne sont pas isolées les unes des autres mais constituent un ensemble cohérent qui permet à l'individu de créer des passerelles interlinguistiques qui sont très individualisées, car l'expérience de chaque personne est différente. Ainsi, le but de toutes les démarches didactiques n'est plus d'amener les élèves à atteindre la maîtrise équilibrée de toutes les langues, mais plutôt de montrer aux élèves comment puiser dans les ressources de leur répertoire langagier afin d'adapter leur langue au contexte social de l'échange. En d'autres termes, l'objectif principal des démarches entreprises en classe de langue est de développer chez les apprenants, de manière consciente, la compétence plurilingue. Cet objectif, qui constitue la clé de voûte de la didactique du plurilinguisme que nous tenterons d'opérationnaliser dans la suite du présent article, est dans une étroite corrélation avec les spécificités de ladite compétence (CECRL, 2001 : 105-106). En effet, la compétence plurilingue est une compétence fonctionnelle, car ses différentes composantes sont activées selon les besoins imposés par la situation de communication donnée. Cela s'applique aussi au processus d'apprentissage : l'apprenant qui recourt consciemment aux composantes de son répertoire langagier lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, choisit les savoirs et les savoir-faire déjà acquis qui lui permettent de résoudre des tâches et avancer en nouvelle langue. Force est aussi de souligner que la compétence plurilingue est partielle, car la maîtrise des langues faisant partie du répertoire de l'individu n'est jamais équilibrée. De plus, la configuration des langues change en fonction du vécu de l'apprenant, ce qui veut dire que son répertoire langagier peut être différemment utilisé à différents moments de l'apprentissage de nouvelles langues. S'il s'agit des profits relatifs à la compétence plurilingue développée, ils sont nombreux (Robert, Rosen, 2010 : 58). Les individus ayant la compétence plurilingue développée sont munis d'une conscience

métalinguistique et métacommunicative développée, ce qui leur permet de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et de la communication. En d'autres termes, ils sont capables de distinguer des phénomènes généraux (alors propres à toutes les langues) des phénomènes caractéristiques pour la langue donnée ce qui impacte positivement leur savoir-apprendre, car mettre en place des passerelles entre les langues leur est plus facile et plus efficace. De plus, la compétence plurilingue est en relation avec la compétence sociologique et pragmatique ce qui permet à l'apprenant d'aller au-delà de la perception stéréotypée des langues bloquant souvent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il s'ensuit alors que la compétence plurilingue développée non seulement rend la communication plus efficace mais rend aussi le processus d'apprentissage-enseignement des langues plus rapide. Pour cette raison, comme nous l'avons déjà constaté, développer ladite compétence devrait s'inscrire dans le quotidien de la classe de langue ce qui demande le travail sur les capacités suivantes (CECRL VC 2021 : 130) :

- la capacité à gérer l'altérité pour reconnaître les ressemblances et les différences dans le but d'optimiser l'apprentissage et, par voie de conséquence, la communication ;
- la capacité à utiliser des langues connues pour accéder à des nouvelles langues (par exemple, la recherche des mots apparentés, des mots internationaux pour comprendre des textes, etc.) ;
- la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée suite à l'intégration des éléments présents déjà dans le répertoire langagier ;
- la capacité à explorer son répertoire langagier pour construire un texte ou un discours communicativement significatif ;
- l'ouverture et la curiosité pour développer une conscience linguistique et plurilinguistique.

2. Opérationnaliser la didactique du plurilinguisme

Même si la notion de compétence plurilingue semble être bien décrite, surtout dans les documents qui ont l'ambition de définir les axes principaux

des politiques linguistiques, elle est rarement traitée en tant qu'objet d'études en DDLE. Comme le souligne à juste titre C. Germain (2022 : 45) :

[...] il n'est pas suffisant de poser le problème dans les termes du transfert de la théorie à la pratique en se référant tout simplement aux deux langues en présence. [...] il faut plutôt se placer du côté du mécanisme de l'appropriation des langues [...].

Ce point de vue est proche de nos réflexions relatives au processus d'apprentissage/enseignement des langues qui s'inscrit dans les principes de la didactique du plurilinguisme. En effet, nous sommes d'avis que si les démarches didactiques visent à développer chez les apprenants en langues la capacité à effectuer un transfert interlinguistique positif, cela demande l'élaboration d'un éventail de stratégies basées sur le répertoire linguistique de l'apprenant. Pour que lesdites stratégies puissent se mettre en place, l'apprenant est censé gérer son savoir-apprendre (ou, en d'autres termes, la métacognition), et les émotions qui accompagnent le processus d'apprentissage d'une langue, ce qui demande aussi de sa part l'adoption de la posture réflexive qui lui permettra de profiter de l'expérience acquise antérieurement en tant qu'apprenant qu'utilisateur de langues (y compris sa langue maternelle) pour gérer l'apprentissage d'une nouvelle langue. En d'autres termes, nous postulons l'existence d'un modèle qui permette de s'approprier des langues selon les principes de la didactique du plurilinguisme. Le modèle en question englobe les éléments suivants : le savoir-apprendre (la métacognition), l'affectivité, la réflexivité, les stratégies et le transfert interlinguistique positif.

2.1. Le savoir-apprendre (la métacognition)

La métacognition, ou en d'autres termes le savoir-apprendre, n'est pas un nouveau concept pour la DDLE. Cela est sans nul doute dû à la parution du CECRL (2001) que les concepteurs qualifient en tant qu'une des compétences dites générales qui restent en corrélation avec la compétence à communiquer langagièrement. Sans entrer dans les détails, nous pouvons admettre que le savoir-apprendre développé permet à l'apprenant de gérer de manière consciente et par voie de conséquence plus efficace ses apprentissages, ce qui n'est pas à négliger lors de l'élaboration des savoirs et savoir-faire linguistiques et communicatifs (Sujecka-Zajac, 2016 : 144-

146). Cette élaboration se fait dans un ordre préétabli. Tout d'abord, l'apprenant perçoit un nouvel élément pour le comparer à des concepts déjà connus. Ensuite, il procède par l'inférence ce qui lui permet de formuler des règles opérationnelles englobant aussi bien les caractéristiques que le fonctionnement du concept en question. Vient ensuite la formulation de l'hypothèse qui est vérifiée par l'apprenant et généralisée si l'apprenant la trouve pertinente.

La démarche que nous venons de présenter semble s'inscrire dans les principes de la didactique du plurilinguisme qui s'articule, entre autres, – comme nous l'avons déjà dit – autour du transfert interlinguistique positif. Force est aussi de constater que la métacognition discutée dans la perspective de la didactique du plurilinguisme peut être analysée dans deux perspectives. D'un côté, il s'agit de l'apprentissage des langues dans le sens exact du terme (apprendre la grammaire, le lexique, développer les compétences réceptives, productives, etc.). De l'autre, il est question de gérer son processus d'apprentissage : le planifier, le suivre et à la fin l'évaluer. Dans les deux cas, l'apprenant se réfère à l'expérience qu'il a acquise lors de l'apprentissage d'autres langues.

2.2. L'affectivité

Que les émotions accompagnent tout le processus d'apprentissage semble être évident. Cet aspect affectif est plus visible dans le cas de l'apprentissage/enseignement des langues dont l'objectif est de faire sortir l'apprenant de sa zone de confort et le faire communiquer dans la langue qu'il ne maîtrise pas parfaitement. Ainsi la capacité à gérer ses émotions est cruciale surtout au début de l'apprentissage où l'apprenant peut vivre des émotions négatives (impossibilité de s'exprimer dans une langue ÉTRANGÈRE, de produire des sons qui n'existent pas dans les langues qu'il connaît, etc.) ce qui peut le bloquer pour poursuivre l'apprentissage. Nous partons donc du principe que gérer ses émotions en se référant à l'expérience antérieure relative à l'apprentissage des langues aide l'apprenant à briser le blocage affectif et impacte positivement la motivation pour apprendre une nouvelle langue. Pour ce faire, l'enseignant devrait diagnostiquer les facteurs qui pourraient impacter le domaine affectif pour y adapter ses démarches didactiques. C'est le contexte d'apprentissage qui

est avant tout à prendre en considération (Kucharczyk, 2016). En définissant ledit contexte, il faut se poser la question : quel est le statut de la langue qui constitue l'objet d'apprentissage/enseignement : est-ce la LVE1 ou LVE2 ? l'apprenant se présentera-t-il à un examen à enjeu élevé de cette langue ? De plus il semble aussi crucial d'examiner les attitudes envers la langue et la culture cibles dans la communauté à laquelle appartiennent les apprenants. Aussi importantes sont les représentations que l'apprenant se fait (ou s'est fait) de la langue qu'il est en train de s'approprier (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2016). Entre ici en jeu, entre autres, les distances : typologique et psychotypologique (Kucharczyk, 2018 : 149-150). La première résulte du degré des ressemblances d'ordre génétique : en effet, les langues appartenant à la même famille de langues ou les langues proches géographiquement *a priori* possèdent plus d'éléments communs, ce qui peut faciliter leur apprentissage. Quant à la distance psychotypologique, elle résulte de l'évaluation du degré de parenté effectué par l'individu. En d'autres termes, plus de ressemblances l'apprenant perçoit entre la langue qu'il est en train d'apprendre et les langues faisant partie de son répertoire langagier, plus cette langue lui semble familière.

2.3. La réflexivité

Pour que l'apprenant puisse gérer le processus d'apprentissage d'une langue de même que les émotions qui l'accompagnent, il doit adopter une posture réflexive. Par posture réflexive nous entendons la capacité à analyser, de manière critique, les actions entreprises par l'individu (Kopaczyńska, 2008 : 100 ; Perkowska-Klejman, 2013 : 75). S'il existe déjà des outils qui ont comme objectif de pousser les élèves vers la réflexion lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues, *Le portfolio européen des langues* ou *L'Autobiographie de rencontres interculturelles* par exemple, ils n'accentuent pas la synergie qui pourrait se mettre en place entre différentes composantes du répertoire langagier de l'apprenant (Kucharczyk, 2022 : 77). Cependant, la réflexion des élèves focalisée sur les passerelles possibles entre les langues qu'il maîtrise ou qu'ils sont en train de s'approprier peut renforcer l'enseignement/apprentissage des langues visant à exploiter le répertoire langagier des apprenants. Nous sommes d'avis que c'est la langue maternelle des élèves, à part d'autres langues

faisant partie de leur répertoire langagier, qui y joue un rôle important. D'un côté, la langue maternelle peut servir d'appareil conceptuel qui facilite aux élèves l'accès aux nouveaux savoirs et savoir-faire linguistiques et communicatifs. De l'autre, elle peut être traitée comme un échafaudage cognitif pour effectuer des comparaisons interlinguistiques. Force est de constater que, suite à une réflexion bien guidée, les apprenants seront en mesure d'appréhender de nouvelles langues de manière critique. Leur perception des langues sera moins normative, car ils prendront en considération la complexité de toute langue et le processus de la communication.

2.4. Les stratégies

Comme nous l'avons déjà mentionné au début, l'élaboration d'un éventail de stratégies basées sur les composantes du répertoire langagier de l'apprenant est une condition *sine qua non* du transfert interlinguistique positif qui constitue le noyau dur de la didactique du plurilinguisme. Même si les stratégies d'apprentissage sont un objet de recherches en DDLE depuis des années (nous pouvons citer des typologies de stratégies déjà canoniques, comme celles proposées par Rubin (1989), O'Malley et Chamot (1990) ou Oxford (1990)), il n'existe pas de typologie qui se réfère aux synergies possibles entre les langues faisant partie du répertoire langagier de l'apprenant. Il serait donc utile de mettre en place une telle typologie qui prend comme point de départ l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (Hamers, Blanc, 2003 : 93) selon laquelle le niveau de compétence en L1 impacte la compétence dans les langues que l'individu s'approprie après. Les stratégies en question engloberaient trois champs : métacognitif, cognitif et socio-affectif et leur point commun serait l'expérience antérieure de l'individu. En ce qui concerne les stratégies cognitives, elles permettent à l'apprenant de construire des savoirs et savoir-faire linguistiques (travail sur les systèmes linguistiques) et communicatifs (travail sur les compétences) en puisant dans les composantes de son répertoire langagier : comparer des systèmes, remarquer des emprunts, rechercher des régularités, recourir aux techniques d'écoute ou de lecture déjà testées dans d'autres langues. Les stratégies métacognitives sont censées aider l'élève à mieux gérer son apprentissage tout en profitant de l'expérience

qu'il a déjà acquis en tant qu'apprenant en langues. Lesdites stratégies se situent à différents niveaux : planification, contrôle et évaluation. Nous pouvons distinguer les stratégies suivantes : déterminer ses points forts et faibles en tant qu'apprenant en langues pour en profiter lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, recourir aux schémas rhétoriques connus dans d'autres langues, observer si les stratégies métacognitives efficaces pour l'apprentissage d'autres langues sont applicables pour l'apprentissage d'une nouvelle langue ou se demander à quel point l'expérience relative à d'autres langues s'est avérée efficace pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. S'il s'agit des stratégies socio-affectives, elles concernent d'une part, la gestion des émotions qui accompagnent le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, d'autre part, les relations avec l'autre lors de la communication exolingue. Sont alors à distinguer les stratégies suivantes : être conscient (suite à l'expérience antérieure) que le processus d'apprentissage d'une langue est long et difficile pour ne pas se décourager face à toute difficulté rencontrée, accepter que la maîtrise parfaite d'une langue n'est pas un objectif à atteindre ou utiliser des mots transparents lors de la communication exolingue. Il est évident que les stratégies basées sur le répertoire langagier de l'apprenant sont loin d'être exhaustives, car – vu le caractère fortement individualisé de la compétence plurilingue – il n'est pas possible de toutes les prévoir. Néanmoins, nous sommes persuadé qu'elles montrent les axes principaux autour desquels les démarches didactiques entreprises en classe de langue devraient être orientées.

2.5. Le transfert interlinguistique positif

Comme nous l'avons déjà constaté, élaborer un éventail de stratégies basées sur le répertoire langagier de l'individu qui résultent des capacités à gérer ses apprentissages et les émotions qui accompagnent l'apprentissage tout en passant par une posture réflexive est le point de départ pour effectuer un transfert interlinguistique positif. Si, pendant des années, le transfert en question était traité comme un phénomène freinant l'apprentissage efficace des langues (d'où différentes méthodes dont l'objectif était de prévoir le transfert potentiel et proposer des activités qui l'anéantissent, comme la méthode audio-orale ou la méthode SGAV), il est

aujourd'hui perçu comme un potentiel à exploiter. Le transfert interlinguistique est positif à condition qu'il soit réfléchi et par voie de conséquence résulte de la réflexion de l'apprenant sur le fonctionnement de la langue et de la communication (Widła, 2011 : 55 ; Stolarczyk-Gembiak, 2015 : 471). Le transfert en question peut concerner non seulement des systèmes linguistiques (grammaire, lexique, phonétique, orthographe, etc.), mais aussi des compétences (réceptives, productives, interactives) et des tâches qui sont au cœur de l'approche actionnelle. Bref, il est recommandé d'orienter les démarches didactiques de sorte que les apprenants soient amenés à effectuer un transfert interlinguistique positif qui soit conscient, car l'appropriation d'une nouvelle langue sera plus facile et plus efficace, ce qui impactera positivement la motivation des élèves. Pour que le transfert en question se mette en place, les apprenants doivent élaborer une batterie de stratégies fondées sur les ressources de leur répertoire langagier, ce qui, comme nous l'avons déjà dit, demande un travail sur la métacognition et les émotions accompagnant l'apprentissage qui ne peut pas se passer de la réflexion sur la langue et le processus de la communication. Tous ces éléments font partie d'un modèle qui est présenté ci-dessous :

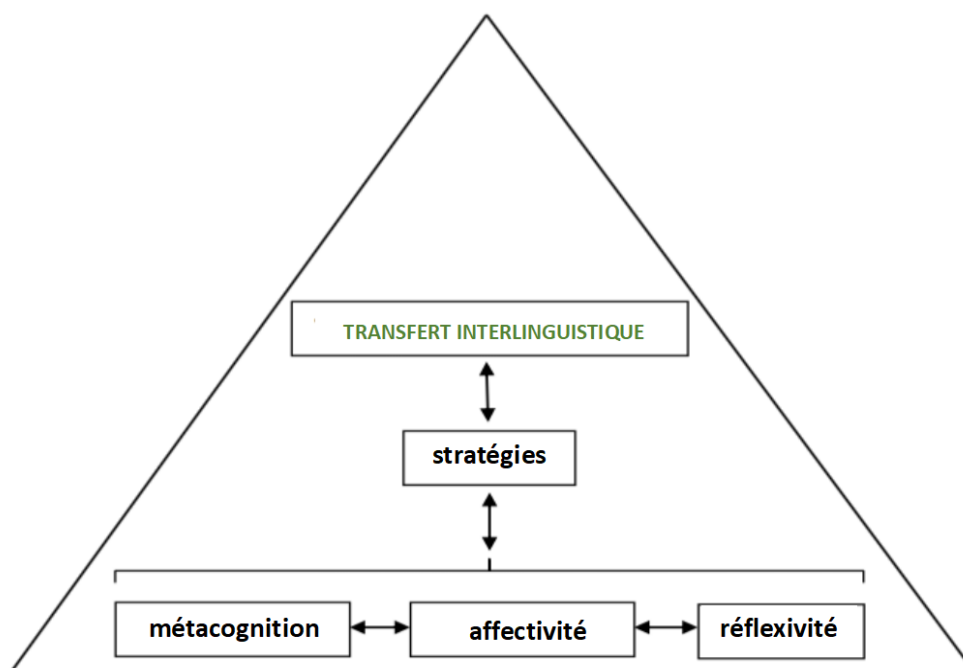


Figure 1. Les composantes du modèle SMART

Le modèle en question est appelé modèle SMART : un acronyme de ses composantes – stratégies, métacognition, affectivité, réflexivité et transfert. De plus, il fait référence au caractère de la compétence plurilingue qui peut être définie comme une *SMART compétence*. En effet, l'apprenant s'en sert comme de son téléphone portable : les composantes de son répertoire langagier sont comme des applications qu'il utilise en fonction de ses besoins, besoins imposés par la situation de l'apprentissage ou de la communication. Dans la suite du texte, nous discuterons les résultats d'une enquête réalisée auprès des élèves polonophones dont l'objectif était de savoir si et dans quelle mesure ils puisent dans les composantes de leur répertoire lors de l'apprentissage des langues.

3. L'étude empirique

3.1. Le cadre théorique

L'objectif de la recherche dont nous présenterons les résultats dans la suite du présent article était d'examiner à quel point les principes de la didactique du plurilinguisme sont présents dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues auprès du public polonophone. La recherche a été menée auprès des apprenants polonophones, ce qui nous a permis d'analyser à quel point ils sont capables de puiser dans les composantes de leur répertoire langagier lors d'apprentissage des langues lors du parcours scolaire obligatoire². Les résultats d'une étude homologue menée auprès des enseignants travaillant dans des écoles polonaises (Kucharczyk 2022) ont montré que les enseignants interrogés (N = 155) essaient de mettre en place les principes de la didactique du plurilinguisme. Ils aident leurs apprenants à gérer leurs apprentissages en les encourageant à profiter de leurs expériences antérieures, tout en mettant en relief le rôle des émotions qui les accompagnent. Les enseignants interrogés développent aussi chez leurs apprenants une pensée critique concernant le

² Tout au long du parcours scolaire (8 ans d'école primaire et 4 ans de lycée), les apprenants sont obligés d'apprendre au moins deux langues étrangères. La LVE1 apparaît dès la première année du primaire, la LVE2 à partir de la septième année. À l'école secondaire, les LVE1 et LVE2 sont obligatoires dès le début. Force est de souligner que les élèves ne peuvent pas changer la LVE1 après le passage au secondaire et la LVE1 qui domine est l'anglais.

fonctionnement de la langue et de la communication. Sont également proposées des tâches ou des activités qui ont pour l'objectif d'élaborer un éventail de stratégies se basant sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant, ce qui doit lui faciliter un transfert interlinguistique positif. Il nous a semblé donc intéressant d'examiner si les apprenants sont également persuadés de profiter de leur expérience antérieure relative à l'apprentissage de langue lors de l'appropriation d'une nouvelle langue. Pour réaliser notre étude empirique nous avons formulé une question et une hypothèse de recherche principale de la manière suivante :

QdR : À quel point les apprenants polonophones peuvent-ils – lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue – dans leur expérience antérieure relative à l'apprentissage des langues ?

HdR : En apprenant une nouvelle langue étrangère, les apprenants polonophones peuvent souvent dans leur expérience antérieure relative à l'apprentissage des langues, vu qu'ils possèdent, à part leur langue maternelle, deux langues étrangères.

Ensuite, nous avons formulé des questions de recherche détaillées, suivies également d'hypothèses que nous présentons ci-dessous :

QdR1 : À quel point les apprenants polonophones savent-ils gérer le processus d'apprentissage d'une langue en s'appuyant sur leur expérience antérieure ?

HdR1 : Les apprenants polonophones savent gérer le processus d'apprentissage d'une langue en s'appuyant sur leur expérience antérieure vu qu'ils possèdent, à part leur langue maternelle, deux langues étrangères.

QdR2 : À quel point les apprenants polonophones font-ils attention aux facteurs affectifs, dont ils sont conscients, qui accompagnent le processus d'apprentissage d'une langue ?

HdR2 : Les apprenants sont conscients de leurs propres émotions qui accompagnent le processus d'apprentissage

QdR3 : À quel point les apprenants polonophones réfléchissent-ils sur le fonctionnement de la langue et de la communication ?

HdR3 : Les apprenants polonophones réfléchissent souvent sur le fonctionnement de la langue et de la communication vu qu'ils possèdent, à part leur langue maternelle, deux langues étrangères.

QdR4 : Avec quelle fréquence les apprenants polonophones résolvent-ils des tâches qui leur permettent de créer un éventail de stratégies basées sur leur répertoire langagier menant vers un transfert interlinguistique positif ?

HdR4 : Les apprenants polonophones résolvent assez souvent des tâches qui leur permettent de créer un éventail de stratégies basées sur leur répertoire langagier menant vers un transfert interlinguistique positif.

3.2. L'outil

Pour réaliser notre étude nous nous sommes servi d'un questionnaire d'enquête distribué en ligne à l'aide des enseignants³ travaillant dans les établissements publics. Le questionnaire était rédigé en polonais, langue maternelle des apprenants. Il se composait de 25 items (questions fermées) visant les aspects de la didactique du plurilinguisme faisant partie du modèle SMART présenté auparavant, à savoir : la métacognition, l'affectivité, la réflexivité, les stratégies basées sur le répertoire plurilingue de l'individu et le transfert interlinguistique positif. Chaque item du questionnaire de l'enquête avait la forme d'une phrase déclarative décrivant une des composantes du modèle SMART. La tâche de chaque apprenant interrogé était de choisir une des réponses suivantes : jamais, rarement, parfois, souvent, toujours en fonction de la fréquence du comportement ou de la technique d'apprentissage inclus dans l'item, ce qui nous a permis de compter le pourcentage de réponses choisies. Nous sommes conscient des limites que pose le questionnaire fermé (par exemple l'évaluation subjective des réponses), mais notre ambition était de diagnostiquer un groupe assez nombreux, d'où la décision de recourir au questionnaire fermé.

3.3. L'échantillon

Au total, nous avons interrogé 414 apprenants polonophones dont les caractéristiques sont représentées dans ce tableau.

³ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

N = 414 [%]		
langue apprise	anglais	98 %
	français	71 %
	espagnol	27 %
	allemand	21 %
	russe	11 %
	italien	6 %
	autres	21 %
établissement	école primaire (sans sections bilingues)	0 %
	école primaire (avec sections bilingues)	0 %
	école secondaire (sans sections bilingues)	66 %
	école secondaire (avec sections bilingues)	28 %
	école supérieure (autres facultés que les facultés de langues modernes)	1 %
	école supérieure (facultés de langues modernes)	5 %
	autres	1 %

Tableau 1. Les caractéristiques de l'échantillon

Les données montrent que la grande majorité des personnes interrogées étudie l'anglais, ce qui nous permet de constater que c'est leur LVE1. Quant aux autres langues, c'est le français qui domine. Il est suivi d'espagnol et du russe. Toutes les personnes enquêtées étudient dans le secondaire ou continuent leurs études supérieures (y compris à la faculté des langues), ce qui nous permet de supposer qu'elles sont déjà expérimentées en matière d'apprentissage ; par conséquent, la voie qui mène au travail, selon les principes de la didactique du plurilinguisme, peut se voir ouverte.

3.4. L'analyse des données

L'analyse des données reflète les réponses des personnes interrogées relatives à différentes composantes du modèle SMART : la métacognition, l'affectivité, la réflexivité, les stratégies basées sur le répertoire plurilingue de l'individu et le transfert interlinguistique positif.

3.4.1. La métacognition

Métacognition N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
En apprenant une nouvelle langue étrangère, je suis capable de dire quelles méthodes et techniques d'apprentissage ont été efficaces pour moi pour pouvoir les réutiliser.	7 %	15 %	23 %	28 %	27 %
En apprenant une nouvelle langue étrangère, je recours à des stratégies que j'ai testées en apprenant d'autres langues.	4 %	8 %	25 %	36 %	27 %

Tableau 2. Les réponses des apprenants concernant la métacognition

Les données recueillies dans le tableau ci-dessus montrent que la majorité des étudiants interrogés sont conscients des méthodes et des techniques qui leur ont été efficaces lors de l'apprentissage des langues étrangères (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) et essaient de les transposer vers une nouvelle langue. Il va de même pour les stratégies d'apprentissage : celles qui se sont avérées utiles lors de l'apprentissage antérieur des langues sont réutilisées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue par une grande majorité des étudiants interrogés (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble).

3.4.2. L'affectivité

Affectivité N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
Je suis conscient que mon attitude envers la langue impacte l'efficacité de l'apprentissage.	1 %	2 %	8 %	23 %	65 %
Je contrôle ma motivation envers l'apprentissage de la langue à différents moments de mon parcours scolaire.	10 %	17 %	24 %	27 %	23 %

Tableau 3. Les réponses des apprenants concernant l'affectivité

Quant aux facteurs affectifs qui impactent le processus d'apprentissage des langues, presque tous les étudiants interrogés (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) sont conscients que leur attitude envers une langue reste en corrélation avec l'efficacité des apprentissages. Presque la moitié des personnes interrogées sait réguler leur motivation pour une langue à différentes étapes de l'apprentissage.

3.4.3. La réflexivité

Réflexivité N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
Je me pose des questions concernant le fonctionnement de la langue.	12 %	20 %	26 %	27 %	15 %
En apprenant une langue, je la compare à d'autres langues que je connais pour remarquer des éléments communs (grammaire, lexique, etc.).	2 %	10 %	24 %	45 %	19 %
En apprenant une langue, je remarque des mots empruntés à d'autres langues.	1 %	2 %	11 %	48 %	38 %
En apprenant une langue, je remarque des mots internationaux (transparents).	1 %	3 %	13 %	41 %	41 %
Je sais que les mots qui se ressemblent peuvent avoir des significations différentes.	1 %	4 %	16 %	40 %	40 %

Tableau 4. Les réponses des apprenants concernant la réflexivité

Quant à l'attitude réflexive adoptée lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les apprenants interrogés déclarent qu'ils comparent assez souvent une nouvelle langue aux langues qu'ils connaissent déjà pour remarquer des ressemblances (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble). Une grande majorité des élèves est aussi persuadée qu'ils remarquent – dans la langue qu'ils découvrent – des mots qui sont empruntés d'autres langues, y compris des mots internationaux (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble). Il est aussi intéressant de constater que 80 % des personnes interrogées (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) sont conscientes de l'existence du phénomène dit « faux amis » : ils savent que les mots se ressemblant peuvent avoir des significations différentes. 42 % des élèves interrogés (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) se posent des questions sur le fonctionnement d'une nouvelle langue en la comparant aux langues déjà connues.

3.4.4. Les stratégies et le transfert interlinguistique

Stratégies basées sur le répertoire langagier de l'individu et transfert interlinguistique N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
Je sais que différents types de textes (p. ex. le texte argumentatif, la conversation informelle) se ressemblent dans différentes langues.	3 %	11 %	20 %	40 %	26 %
Je fais des activités qui me permettent de retrouver des ressemblances entre la langue que je suis en train d'apprendre et les langues que je connais.	28 %	35 %	24 %	10 %	3 %
Je sais que les constructions grammaticales qui se ressemblent peuvent avoir des significations différentes dans différentes langues.	4 %	11 %	27 %	38 %	20 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter la compréhension orale dans la langue que je suis en train d'apprendre.	8 %	12 %	17 %	31 %	32 %
Lors des activités de compréhension orale j'utilise des techniques d'écoute que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	9 %	16 %	27 %	27 %	21 %
Lors de l'écoute, j'écoute tout le texte pour saisir son idée générale, tout en me concentrant sur les mots que je connais ou qui ressemblent à des mots que je connais dans d'autres langues.	3 %	7 %	17 %	38 %	36 %

Lors de l'écoute, j'attire mon attention sur des éléments textuels (mots/phrases/intonation) qui font preuve d'émotions est qui sont semblables à des éléments dans d'autres langues que je connais.	5 %	13 %	24 %	36 %	22 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter la compréhension écrite dans la langue que je suis en train d'apprendre.	5 %	11 %	18 %	33 %	33 %
Lors de la lecture, j'écoute tout le texte pour saisir son idée générale, tout en me concentrant sur les mots que je connais ou qui ressemblent à des mots que je connais dans d'autres langues.	1 %	8 %	13 %	36 %	42 %
Je lis à haute voix les mots que je ne connais pas pour réfléchir s'ils ne ressemblent pas à des mots que je connais dans d'autres langues.	19 %	27 %	23 %	17 %	13 %
Lors des activités de compréhension écrite j'utilise des techniques de lecture que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	6 %	14 %	25 %	33 %	22 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter l'expression orale dans la langue que je suis en train d'apprendre.	4 %	10 %	18 %	30 %	30 %
Lors des activités d'expression orale, j'utilise des techniques que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	6 %	12 %	29 %	32 %	21 %
En parlant dans une langue étrangère, j'envoie et je reçois des signaux non verbaux et para verbaux que je connais dans d'autres langues (gestes, mimique, etc.).	4 %	10 %	15 %	35 %	36 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter l'expression écrite dans la langue que je suis en train d'apprendre.	5 %	15 %	19 %	33 %	28 %
Lors des activités d'expression écrite, j'utilise des techniques que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	6 %	14 %	25 %	34 %	20 %

Tableau 5. Les réponses des apprenants concernant les stratégies et le transfert interlinguistique

Quant aux stratégies basées sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant qui déboucheraient sur un transfert interlinguistique positif, une grande partie des élèves interrogés déclare être consciente que différents types de textes se ressemblent dans différentes langues (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble). Les participants de notre étude empirique savent aussi que la connaissance d'autres langues

leur peut être utile lors de l'écoute dans la langue cible. Les élèves interrogés sont aussi persuadés que la connaissance d'autres langues peut leur faciliter la compréhension orale dans la langue cible (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) : ils se concentrent sur les mots qu'ils connaissent ou sur ceux qui ressemblent à des mots connus dans d'autres langues ou bien ils recourent à des éléments qui font preuve d'émotions et qui sont transférables d'une langue à l'autre. Néanmoins, moins que la moitié des personnes interrogées recourent aux techniques d'écoute testées lors de l'apprentissage d'autres langues.

Quant à la compréhension des écrits, les élèves interrogés sont également persuadés que la connaissance d'autres langues peut s'avérer utile (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) : ils se concentrent surtout sur les mots qui leur paraissent pareils aux mots qu'ils connaissent dans d'autres langues, mais rares sont les personnes qui lisent des mots inconnus à haute voix pour réfléchir s'ils ne ressemblent pas à des mots connus dans d'autres langues. La moitié des personnes interrogées utilisent – lors de la lecture – les techniques testées et approuvées lors de la lecture dans d'autres langues.

60 % des personnes interrogées (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) sont persuadées que la connaissance d'autres langues peut les aider à mieux s'exprimer à l'oral dans la langue cible : pour ce faire, elles utilisent les techniques testées dans d'autres langues et reçoivent ou envoient des signes verbaux et para-verbaux transparents. Il va de même pour l'expression écrite : plus de la moitié des personnes interrogées sont d'avis que la connaissance d'autres langues peut les aider à s'exprimer à l'écrit dans une nouvelle langue. Moins nombreuses sont tout de même les personnes qui transfèrent les techniques d'expression écrite testées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Quant à la grammaire, les opinions des étudiants interrogés sont mitigées : plus de la moitié remarque souvent les ressemblances entre les langues faisant partie de leur répertoire langagier, mais 27 % les voient parfois.

Il est aussi important de remarquer que pour plus de la moitié des apprenants interrogés (les réponses « jamais » et « rarement » prises ensemble), les activités permettant de retrouver des ressemblances entre les langues faisant partie de leur répertoire langagier ne sont pas proposées,

ce qui contredit les résultats que nous avons obtenus lors de l'étude homologue menée auprès des enseignants de langues (Kucharczyk, 2022).

Les réponses fournies par apprenants prouvent qu'ils sont conscients du potentiel de l'exploitation de leur répertoire plurilingue lors de l'apprentissage de langues. D'un côté, ils savent que les langues se ressemblent, de l'autre, ils ont la conscience que certaines techniques et stratégies d'apprentissage sont transférables d'une langue à l'autre, ce qui peut déboucher sur un apprentissage plus efficace. Force est de remarquer que recourir, dans un questionnaire d'enquête, à des questions fermées ne nous a pas permis de diagnostiquer comment ils procèdent lors des tâches qu'ils ont à faire en classe de langue. En d'autres termes, il serait intéressant d'analyser les schémas cognitifs (par exemple à l'aide des entretiens d'explicitation) qui sont activés lors de la réalisation des tâches, ce qui permet de connaître le savoir-faire des apprenants et, par voie de conséquence, d'examiner si les principes de la didactique du plurilinguisme sont respectés.

4. Remarques conclusives

La didactique du plurilinguisme est un construit relativement récent qui commence à s'ancrer dans la pratique des classes. La proposition du modèle au centre duquel se trouve le transfert interlinguistique positif montre les aspects auxquels l'enseignant en classe de langue devrait focaliser son attention : la métacognition, l'affectivité, la réflexivité et les stratégies basées sur le répertoire langagier de l'apprenant. Nous sommes persuadé que ledit modèle peut s'avérer utile, notamment en classe de langues moins diffusées et moins enseignées dont l'apprentissage demande plus d'effort cognitif de la part de l'apprenant. Les résultats de notre étude empirique que nous avons présentés dans le présent article montrent que les élèves recourent aux composantes de leur répertoire langagier lors de l'apprentissage des langues. Néanmoins, la question qui se pose est celle de savoir si les élèves interrogés le font consciemment. Sinon, il serait nécessaire de renforcer le travail sur l'exploitation des ressources de leur répertoire langagier car le transfert interlinguistique – pour qu'il soit efficace – doit être conscient.

Bibliographie

Candellier, M. et al. 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Compétences et ressources. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg.

Dakowska, M. 2010. « Glottodydaktyka jako nauka ». *Lingwistyka Stosowana*, n° 3, p. 71-86.

Dakowska, M. 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Germain, C. 2022. *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*. Louvain-la-Neuve : Éditions EME.

Hamer, J. F., Blanc, M.H.A. 2003. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kopaczyńska, I. 2008. Refleksyjność w procesie uczenia się. In : *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Kucharczyk, R. 2016. « Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne aplikacje dla drugich języków obcych ». *Linguodidactica*, n° XX, p. 195-212.

Kucharczyk, R. 2018. *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin : Werset.

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). [En ligne] : <https://revue-tdfle.fr/pdf/articles/actes-1/141-l-impact-des-facteurs-affectifs-sur-le-developpement-de-la-competence-plurilingue-vers-une-approche-smart-en-classe-de-langue-tertiaire> [consulté le 15 mai 2023].

Kucharczyk, R. 2022. « Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności ». *Neofilolog*, n° 58/1, p. 65-84.

Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. 2016. « Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego ». *Języki Obce w Szkole*, n° 4, p. 64-70.

Lüdi, G. 2016. Du plurilinguisme comme tare au plurilinguisme comme atout. L'héritage de l'idéologie monolingue. In : *L'éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*. Paris : Orizons.

Moore, D., Castellotti, V. 2008. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.

Perkowska-Klejman, A. 2013. « Modele refleksyjnego uczenia się ». *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, n° 1 (61), p. 75-90.

Robert, J.-P., Rosen, É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.

Stolarczyk-Gembiak, A. 2015. « Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekwentnego ». *Konińskie Studia Językowe*, n° 3 (4), p. 467-482.

Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin : Werset/Instytut Romanistyki.

Widła, H. 2011. « Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce ». *Lingwistyka Stosowana*, n° 4, p. 53-67.

Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Wydawnictwo AVALON.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

