

heteroglossia



QUADERNI DI LINGUAGGI E INTERDISCIPLINARITÀ.
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, DELLA
COMUNICAZIONE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI.



Heteroglossia n. 16

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 16

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarità. Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone, Maria Letizia Zanier.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Giorgio Cipolletta (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Dalhousie University Halifax), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata), Maria Letizia Zanier (Università di Macerata).

isbn 978-88-6056-562-4

Prima edizione: aprile 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Indice

- 9 Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre, Lisbeth Verstraete-Hansen
Introduction
- III. L'anglais dans les contextes plurilingues franco-phones
- Françoise Le Lièvre, May Mingle
- 25 L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude à l'Université du Ghana, Legon
Hugues Carlos Gueche Fotso
- 65 Politiques linguistiques universitaires au Cameroun: le cas de l'université de Bamenda à travers une étude de la cohabitation du français et de l'anglais dans les classes
Jean Chrysostome Nkejabahizi
- 85 La Mondialisation linguistique, pourquoi l'Afrique reste muette?
Dorothée Ayer
- 101 La tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue (allemand/français)
- IV. Internationalisations plurilingues
- Cristina Brancaglione
- 125 Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien «Langues, Traduction et Culture»
Angela Erazo Muñoz, Cristiana Vieira
- 143 Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine

V. L'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme

- Teresa Maria Wlosowicz
 163 L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les interactions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique
- Eftychia Bélia
 183 Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et savoirs langagiers. Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans un contexte d'apprentissage du français L3
- Claudia Elena Dinu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis, Anca Colibaba
 199 Les projets européens INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE à l'Université médicale de Iași, Roumanie, ou comment articuler l'anglais au plurilinguisme dans des projets multilingues

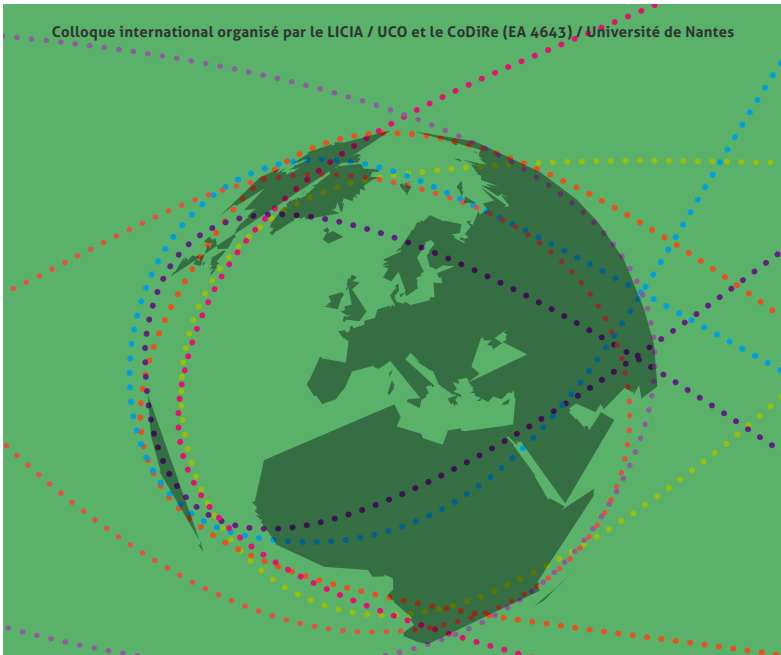
VI. Promotion et outils de l'intercompréhension

- José Manuel Arias Botero
 217 L'intercompréhension comme dispositif de préparation pluri-lingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?
- Fabrice Gilles
 233 Analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé. Méthodologie d'élaboration d'un interlexique anglaise-spagnol-français-italien portugais
- Jean-Michel Robert
 247 Anglais, intercompréhension et plurilinguisme. Enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension

VII. Formation des enseignants en anglais international

- Norah Leroy
 265 Recent policy in modern foreign language teacher training-provision in primary education in France: linguistic opportunity or linguistic inequality?
- Lucielen Porfirio
 287 Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teacher

Colloque international organisé par le LICIA / UCO et le CoDiRe (EA 4643) / Université de Nantes



LE PLURILINGUISME, LE PLURICULTURALISME ET L'ANGLAIS DANS LA MONDIALISATION

Dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

7-10 OCTOBRE 2015

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST, ANGERS, FRANCE

WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISUP

Contact : organisation.colloqueanglaissup@uco.fr | 02 41 81 66 00



CoDiRe

AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA PARTICIPATION

AFFOI
Association des
Francophones
Fondateurs de
l'Organisation
Internationale



Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil,
Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.)

Volume I

(Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme

Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Collection *Transversales*, n°46

ISBN: 978-3-0343-3016-9

coord. Françoise Le Lièvre

Introduction : Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre,
Lisbeth Verstraete-Hansen

I. L'internationalisation et l'anglais

Christophe Charle : *L'internationalisation des universités XIXe-XXIe siècles*

Claude Truchot : *Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement
supérieur*

Rosemary Salomone : *The rise of global English. Challenges for English-medium instruction and
language rights*

Gilles Forlot : *English in the Educational Expanding Circle: Power, Pride, and Prejudice*

Pierre Frath : *L'anglicisation comme phénomène anthropologique*

Michele Gazzola : *Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: quels effets
sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche ?*

II. Relever le défi du plurilinguisme

Konrad Schröder : *Trying to Reconcile European Language Politics and Linguistic Realities in a
World of Globalization*

Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes : *De la didactique des langues à la
didactique du plurilinguisme*

Franz-Joseph Meissner : *Eurocomprehension – the possible impacts on European democracy*

Postface : Olga Galatanu

Eftychia Belia

Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis, CNRS Structures Formelles du Langage SFL, UMR 7023, France

Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et des savoirs langagiers.

Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans le contexte international d'apprentissage du français L3

Résumé

Les verbalisations métalinguistiques d'apprenants permettent de comprendre les enjeux inhérents à la construction d'une compétence plurilingue à caractère métalinguistique. L'appropriation langagière consiste en la capacité de maîtriser des savoirs imbriqués dans des savoir-faire socialement situés, elle implique aussi un outil de réflexion et d'action dans et par le langage. Cette réflexivité métalinguistique nous permet d'identifier des représentations et des savoirs qui reflètent l'état de la grammaire mentale de l'apprenant. L'objet de notre analyse concerne des discours d'apprenants, recueillis en situation d'entretien semi-directif: nous leur demandons de relire leur tâche d'expression écrite en français, réfléchir sur leurs erreurs et trouver l'impact de l'anglais L2 dans le processus d'acquisition du français L3. Les apprenants développent une prise de conscience métalinguistique et transfèrent des savoirs de l'anglais L2 au français L3, au domaine morphologique, syntaxique et lexical. L'anglais L2, malgré la délimitation du cadre didactique homoglotte, offre sous certaines circonstances, parallèlement à l'étayage de l'enseignant, de l'aide métalinguistique aux apprenants plurilingues.

Abstract

Learners' metalinguistic verbalizations provide us with an insight into the challenges inherent in the development of a multilingual competence within a metalinguistic context. Language acquisition is the ability to draw on prior linguistic knowledge in order to be able to act in social settings, yet it is also an instrument for thought and action within and through

language. Such metalinguistic reflexivity allows us to identify representations and knowledge which reflect the current state of the learner's mental grammar. In the present study we analyze learners' discourses in the context of a semi-structured interview: we asked them to reread their writing activity in French, reflect on their errors and trace the impact of L2 English in the process of acquisition of L3 French. The learners develop metalinguistic awareness and transfer knowledge from English to French at the morphological, syntactic and lexical level. Despite the restrictions of the monolingual teaching context, L2 English is shown to offer under certain circumstances, along with the instructor's assistance, further metalinguistic aid to the multilingual learners.

Introduction

Le plurilinguisme individuel influence la construction du savoir dans l'apprentissage, comment en tenir compte dans les dispositifs didactiques? Dans les cours de français langue étrangère organisés dans les universités parisiennes, se croisent des étudiants internationaux, plurilingues, ayant en commun un préalable: l'apprentissage de l'anglais L2. Le français qui est la troisième ou quatrième langue dans la biographie langagière de ces apprenants mobilise des processus d'élaboration des savoirs et savoir-faire précédents. Notre contribution s'intéresse aux verbalisations métalinguistiques de deux catégories d'apprenants de français L3, selon qu'ils ont une L1 proche ou lointaine du français. Nous leur avons demandé d'analyser leurs erreurs en français L3 à partir de leur copie d'expression écrite déjà corrigée par l'enseignant, dans une perspective interlinguistique, en leur demandant de faire mentalement appel à une confrontation avec leurs savoirs lexicaux, grammaticaux ou syntaxiques dans leur L1 et leur L2 l'anglais. Les apprenants construisent-ils une interlangue en français L3 de façon monolingue, en se basant uniquement sur leurs acquis progressif en français, en faisant recours à leur L1, ou en s'appuyant sur des compétences plurilingues complexes? Parmi ceux qui sont en mode plurilingue, quel emploi est-il fait de la L1 et de la L2, l'anglais? Nous tenterons ainsi d'explorer les modalités de construction d'une action langagière plurilingue.

1. *Cadre théorique*

La notion de compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate 1997) valorise l'emploi de l'ensemble du répertoire langagier pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette culture langagière, que l'on rencontre dans des communautés habituées à alterner leurs pratiques langagières notamment lors de communications verbales, peut également se mettre en œuvre dans des contextes éducatifs mais elle reste toutefois dépendante des représentations de l'alternance langagière pour des fins d'apprentissage véhiculées par les acteurs de la communauté éducative en question. Dans des contextes éducatifs mondialisés les apprenants n'ont pas les mêmes références langagières; en classe de français langue étrangère (FLE) dans un contexte homoglotte, le français L3 est à la fois objet d'étude et langue de communication, alors que l'anglais qui fait partie du répertoire langagier des apprenants, reste une langue très peu sollicitée en classe de langue. Notre étude porte sur la communication en classe de FLE, dans un contexte international où les apprenants ont différentes L1, ont en commun l'anglais L2 et apprennent le français L3. Nous cherchons donc à étudier l'influence de la compétence plurilingue dans les représentations métalinguistiques individuelles élaborées dans ce contexte d'apprentissage.

Au cours de l'apprentissage d'une langue les apprenants plurilingues émettent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et créent des règles pour leur système d'interlangue influencés par leur L1 ou leur L2. Des grammaires d'apprenants (Besse, Porquier 1981) se constituent à partir des savoirs et des représentations ou des intuitions sur les langues, elles résultent d'habitudes langagières et des capacités cognitives instituées au fil des expériences d'apprentissage. Des transferts entre la L1, la L2, la L3 etc. génèrent des productions non conformes à la norme mais qui font partie du processus d'apprentissage. En effet, l'apprentissage se construit sur deux capacités cognitives complémentaires (Bruner 2000): la prise de distance avec ce que l'on sait ou conscientisation de l'écart et la réflexion sur son propre savoir pour réintégrer les nouvelles données dans le système global. Cette capacité de réflexion, ce jeu entre distancia-

tion et réflexion joue un rôle stratégique dans l'acquisition d'une langue nouvelle (Moore 2006); la compréhension du fonctionnement des langues en tant que systèmes aussi bien que l'élaboration des comparaisons fondés sur les ressemblances et les différences sémantiques et syntaxiques concourent à la schématisation d'une grammaire mentale de l'apprenant (Beacco 2014).

Ainsi, l'apprenant d'une L3 a recours à des ressources langagières puisées non seulement dans la L1 mais aussi dans la L2. Phénomène complexe et multidirectionnel, le transfert depuis la L2, une langue "non-native", est reconnu dans le domaine de l'acquisition de langue seconde, où il est défini comme influence translinguistique, et illustre d'un point de vue didactique une stratégie plurilingue pour la construction du savoir en L3. La prédilection de l'apprenant de s'appuyer ou non sur la L2 dépend de cinq facteurs (Lindqvist 2010): de la typologie ou psychotypologie de l'apprenant, à savoir l'évaluation subjective de la distance typologique par l'apprenant lui-même (Kellerman 1995), du statut de la L2 (Hammarberg 2006), de la compétence linguistique en L1, de l'utilisation récente ou actualité des langues, de l'identification personnelle du statut des langues de contact et de la langue établie par les interlocuteurs. La perception de la proximité et de la distance linguistique d'une part entre la L1 et la L2 et d'autre part entre la L2 et la L3 prédispose le transfert de savoirs d'une langue à l'autre, avec éventuellement une préférence individuelle de s'appuyer sur la L2 l'anglais, ce sont ces phénomènes que nous nous proposons d'étudier dans notre enquête.

2. *Constitution du corpus et méthodologie d'analyse*

Considérant le dispositif didactique (Narcy-Combes 2005) comme cadre organisateur d'une action apprenante, nous avons choisi de recueillir la parole des apprenants en les confrontant à leur propre copie d'expression écrite en français L3. Les participants sont des adultes, étudiants, préparant le diplôme universitaire de langue française (DULF) à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et qui ont un niveau se situant entre B2 et C1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les lan-*

gues (CECRL). Dans le cadre d'Université Paris 3 nous avons enseigné le français langue étrangère pendant deux ans en tant que chargée de cours et recueilli les données pour notre thèse de doctorat. La consigne donnée pendant l'entretien, semi-directif, consiste à oraliser une réflexion sur son propre texte, déjà corrigé par l'enseignant, en repérant des éléments s'écartant de la norme en raison d'un recours éventuel à une des langues de son profil plurilingue. Il s'agissait donc d'observer la capacité des étudiants à reconnaître l'influence des compétences plurilingues préalables. L'objectif était d'explorer la façon dont ils construisent du savoir en français. Le corpus recueilli se compose donc de discours métalinguistiques, déployés sur des objets de la langue et du langage.

Pour cet article, nous présenterons une analyse qualitative partielle à partir de trois entretiens de confrontation, d'une part sur les discours sur la proximité et la distance entre les langues et d'autre part sur les discours métalinguistiques sur les transferts de la L2 (et de la L1) à la L3 en expression écrite en français. Nous avons deux catégories d'apprenants, ceux qui ont une L1 proche du français, du portugais et de l'espagnol et ceux qui ont une L1 lointaine du français, soit: turc, coréen, persan, arménien, roumain etc.. Tous les interviewés ont en commun l'apprentissage de l'anglais en tant que L2 qu'ils ont étudié entre six et huit ans dans le système éducatif de leur pays d'origine. Nous avons repéré des thèmes concernant la proximité ou la distance linguistique et le métalangage dans le discours individuel, afin de décrire des formes possibles de la construction du savoir en français L3 par des apprenants plurilingues, sous l'influence (de la L1 et) de la L2.

3. *Représentations métalinguistiques plurilingues. Proximité et distance linguistique perçues par les apprenants*

3.1. *Représentations de la proximité et de la distance entre L1, L2 et L3 quand la L1 est une langue typologiquement proche du français L3*

(Cathy¹. L1 portugais, L2 anglais, L3 espagnol, L4 italien, L5 français)

Je crois que chaque langue que on apprenne principalement si elles ont les mêmes radicaux comme les radicaux latins toujours on peut identifier plus facilement la signification.

[...] on a déjà des différences entre l'utilisation des temps entre le portugais et l'espagnol et quand on est d'un autre un troisième façon de conjuguer ou d'utiliser les temps ça est c'est vraiment...

[...] je ne chercherais pas en à l'anglais forcément un mot et essayer de l'utiliser en français parce que je crois que le portugais il est plus rassemblant au français que l'anglais.

Les locuteurs de langues romanes interviewés soutiennent que la connaissance d'une langue romane aide pour comprendre la signification des mots en français; la parenté romane prend toutefois des nuances face aux différences formelles. L'appui sur l'intercompréhension n'est cependant pas toujours suffisant pour ce qui est de l'expression. Si la reconnaissance du radical d'un mot aide à la compréhension, la mémorisation de la morphologie et de l'usage des temps verbaux exige du temps et du travail. Ainsi les transferts permettent de produire des morphèmes souvent compréhensibles pour un locuteur d'une autre langue romane mais ne correspondant pas toujours aux normes de la langue cible. Cathy est à un stade où elle travaille sur la systématisation des paradigmes verbaux dans les langues romanes, tout en n'excluant pas l'anglais de ses ressources mais pour des contextes plus circonscrits comme l'anglais dans son domaine de spécialité, comme nous le verrons ultérieurement dans la partie 5.1.

¹ Les prénoms des étudiants ont été modifiés. La transcription reproduit partiellement les énoncés y compris fautifs.

3.2. Représentations de la proximité et de la distance entre L1, L2 et L3 quand la L1 est une langue typologiquement éloignée du français L3

(Zeynep. L1 turc, L2 anglais, L3 français)

Parce que la construction des verbes avec les pronoms elle est difficile. Je compare avec l'anglais, parce que en anglais il n'y a pas des constructions, bien sûr il y a des constructions, mais en français il faut choisir quel pronom avec quel verbe. Et les conjugaisons en anglais il y a pas des conjugaisons mais je me suis habituée à conjuguer des verbes parce que en turc on conjugue de la même façon comme le français. C'est difficile!

Les locuteurs de langues distantes du français n'excluent pas leur langue première des pratiques d'apprentissage. Même si elle n'a pas de parenté typologique, la L1 peut offrir un support métalinguistique, par exemple ici pour légitimer l'effort d'apprentissage des paradigmes verbaux par opposition à l'anglais réputé facile sur ce point. Le facteur "statut de L2", le degré d'actualité de la L2 dans la vie des locuteurs et aussi le niveau de compétence en L2, déterminent la plus ou moins grande demande d'appui sur l'anglais L2. Vivant dans un pays francophone nos apprenants, selon les données du questionnaire que nous avons administré, emploient davantage le français dans leur vie sociale, l'anglais donc est une langue non ou peu actuelle dans leurs pratiques langagières.

Des ressemblances sémantiques entre L2 anglais et L3 français

Verbalisation à partir de l'expression écrite² de Zeynep:

Enquête (Eé): ici j'écris "*Il est évident que toutes les professions nécessitent la discipline pour perpétuer mais d'abord il faut avoir de la passion.*"³ et la prof elle me corrige "*pour progresser*" au début quand j'ai écrit "*pour perpétuer*". Quelle est la différence?

² Citation d'un extrait de l'expression écrite de l'apprenant, qu'il a sélectionné lui-même pendant l'entretien. L'orthographe originale des écrits des apprenants a été conservée.

³ Conventions de transcription des copies. «italique» extrait de la copie d'expression écrite de l'apprenant, «italique» correction de l'enseignant.

Verbalisations de Zeynep⁴:

Enquêteur (Er): *Perpétuer une situation* ça veut dire qu'il n'y a pas de progression dans la perpétuation; progression signifie évolution, mais perpétuer signifie faire durer une situation

Enquêté (Eé): Je voulais dire pour continuer et aller plus loin dans son métier il faut de la discipline. J'avais appris le mot perpétuer et j'ai voulu l'utiliser, il m'a semblé bon usage mais c'est stupide parce que si j'avais réfléchi un peu pour trouver en anglais le mot *to progress* ça pouvait être une aide l'anglais pour trouver des mots! Il y en a beaucoup qui ressemblent anglais français!

L'étudiante construit la phrase suivante: «*Il est évident que toutes les professions nécessitent la discipline pour perpétuer mais d'abord il faut avoir de la passion*», et l'enseignante corrige, souligne et propose le verbe *progresser* à la place de *perpétuer*. Face à un déficit lexical en français l'apprenant plurilingue a souvent recours à sa L2 l'anglais d'autant plus si la L1 est distante de la L3. En regardant le verbe *progresser* elle prend conscience que si elle avait mobilisé sa L2 l'anglais elle aurait pu trouver le verbe en français, dont la forme et le sens ressemblent en anglais et en français.

L'analyse contrastive morphologique (Beacco 2014) entre l'anglais et le français pour chercher le mot en français, en l'occurrence l'explication de l'infinitif en français et en anglais, en repérant le changement morphologique à l'infinitif dans les deux langues, et le sens, la racine commune, du mot *progresser*, est une stratégie plurilingue. En classe de langue, dans des contextes d'apprentissage internationaux où plusieurs langues circulent dans la classe et où le français L3 est la langue de communication et d'enseignement, des tentatives d'analyse contrastive fondées sur l'anglais L2 peuvent étayer le développement de connaissances métalinguistiques plurilingues.

Différences sémantiques entre L1 turc, L2 anglais et L3 français

Verbalisation de Zeynep

⁴ Verbalisations ou discours métalinguistiques de l'apprenant à partir de l'extrait de sa propre expression écrite préalablement sélectionné.

Eé: “*la corne*” et “*le klaxon*” c’est la même chose non? En turc c’est la même chose *la corne* et *le klaxon*!

Dans son texte Zeynep emploie le mot «corne de la voiture»; l’enseignant le corrige et met le mot «klaxon». Pendant la révision post-tâche de son expression écrite l’étudiante nous dit que ces deux mots s’emploient en turc pour désigner la même chose, le «klaxon de la voiture», alors qu’en anglais et en français le mot «corne» n’est pas synonyme de «klaxon».

Proximité et distance entre L1 et L3, et L2 et L3. Distance linguistique versus ressemblance formelle

Verbalisation de Zeynep:

Er: Tu parles pour la conjugaison des verbes?

Eé: Pour des personnes pas pour le temps, pour des personnes pour chaque personne on conjugue autrement, il faut une terminaison différente. À l’anglais il n’y a pas de terminaisons aussi difficiles comme au français et le turc est très semblable au français

Er: Par exemple ...

Eé: Au turc on a des terminaisons comme le français pour des personnes, pour chaque personne singulier pluriel.

Alors que le turc n’a pas de parenté avec le français, sauf l’alphabet et des prêts lexicaux du français au turc, l’étudiante perçoit une certaine proximité formelle dans la morphologie verbale des deux langues. En turc et en français les terminaisons verbales marquent la personne alors qu’en anglais le pronom sujet marque la personne faute de terminaisons verbales. Zeynep développe une compétence métalinguistique plurilingue en incluant la parenté typologique, par exemple le mot «to progress» et «progresser» entre anglais et français, tout en faisant des confrontations entre les trois langues du point de vue de la morphologie verbale.

4. Vers une compétence métalinguistique plurilingue par la constitution de savoirs à travers les langues

4.1. Liens sémantiques entre anglais et français

Transfert sémantique de l'anglais en français dans un domaine spécialisé

(Cathy 1. L1 portugais, L2 anglais, L3 espagnol, L4 italien, L5 français)

Extrait de l'expression écrite de Cathy n°1:

Le lay-out de cette couverture en noir et blanc donne un effet sombre.

Verbalisations de Cathy n°1:

Là, parce que c'est un mot anglais. Mais je je crois qu'on utilise dans toutes les langues c'est plus une expression de dessin graphique «*lay-out*», c'est la disposition... par exemple comme ça, regarde, c'est le lay-out de cette couverture c'est la composition graphique ou la disposition des éléments. Mais en portugais on utilise «*lay-out*» aussi, c'est pour ça que j'ai mis j'ai pensé que toutes dans toutes les langues serait la même chose.

L'étudiante, dans cet extrait d'expression écrite, emploie un mot anglais, *lay-out*, pour décrire la disposition graphique de la couverture d'un livre. Cet élément est disponible dans son répertoire langagier, en anglais, sa deuxième langue, mais aussi directement dans sa première langue où l'emprunt à l'anglais est la norme dans le secteur professionnel, et son emploi permet de maintenir le flux de l'écriture à l'instant même. À la correction du texte l'enseignant souligne le mot *lay-out* comme incorrect, sans suggérer le mot juste en français. Une fois l'activité d'expression écrite terminée, à la demande l'étudiante explore les possibilités de transposition sémantique en langue française. Elle parvient ainsi à donner deux possibilités sémantiques de *lay-out* en français: «la composition graphique d'une impression» et «la disposition des éléments». L'emploi de *lay-out* en anglais dans un texte en français n'est pas une erreur d'incompétence; d'une part l'existence de ce mot dans le domaine du dessin graphique, ce qui justifie le possible transfert de cet élément depuis la L2, d'autre part elle va plus loin par l'emploi de périphrases en français pour interpréter le sens. Il s'agit ici de l'emploi d'un

terme relevant de l'usage social de l'anglais selon le milieu. La reconnaissance du transfert sémantique de la L2 vers la L5 mais aussi vers la L1 est un indice d'une conduite métalinguistique plurilingue.

Polysémie

(Zeynep 1. L1 turc, L2 anglais, L3 français)

Extrait de l'expression écrite de Zeynep n°1:

Plusieurs scientifiques disent que le sommeil qui dure six heures serait suffisant pour les adultes.

Verbalisations de Zeynep n°1:

Par exemple j'ai écrit «*scientistes* ça vient d'anglais de l'anglais «*scientifices*» mais j'ai pensé que ça serait «*scientistes*» aussi en français.

L'étudiante emploie dans son texte en français le mot “scientistes” au lieu de “scientifiques”, elle le perçoit comme un mot anglais. L'emploi d'un mot à partir de l'hypothèse de la ressemblance entre les deux langues n'est pas une mauvaise stratégie. Quoique le français et l'anglais appartiennent à des familles linguistiques différentes, l'une étant une langue du groupe roman et l'autre une langue du groupe germanique, elles ont en commun l'emprunt à des racines gréco-latines dans le lexique scientifique. Le mot “scientistes” existe en français mais il a évolué vers un sens particulier: en effet il caractérise l'orientation idéologique d'une personne qui prétend résoudre les problèmes philosophiques par le recours exclusif aux connaissances scientifiques. Recourir à l'emprunt à l'anglais disponible dans son répertoire permet à l'apprenant d'élaborer une phrase compréhensible grâce au contexte mais une intervention de l'enseignant est nécessaire pour faire progresser la saisie plus fine des distinctions sémantiques dans un même champ.

Sa réflexion a posteriori est un recours au connu pour pallier l'inconnu, continuant toutefois à ignorer le sens du mot “scientistes” en français. Sur la copie l'enseignant avait souligné le mot “scientistes” et corrigé par “scientifiques”, sans expliquer

le changement du sens de ces deux mots. L'étayage que l'enseignant va donner à l'apprenant dans le processus d'apprentissage peut lui faire prendre conscience que le sens des mots change sur la diachronie et la synchronie linguistique. Si l'enseignant n'intervient pas, l'étudiant pourra penser qu'il s'agit juste d'une norme arbitraire dans le choix du dérivé de "sciences" pour désigner qui l'exerce. Il ne peut saisir seul le sens particulier de "scientiste" qui dans une expression hors contexte pourrait générer un malentendu. Cet exemple montre donc les avantages et les limites du recours au répertoire plurilingue.

4.2. *Connaissances sur la langue. Syntaxe et sémantique*

Le syntagme nominal

(Zeynep 2. L1 turc, L2 anglais, L3 français)

Extrait de l'expression écrite de Zeynep n° 2:

Hier soir, Pierre, mon cousin, s'est endormi sur cette lit pliante.

Verbalisations de Zeynep 2:

En plus j'oublie le genre des noms c'est dur en français chaque mot a un genre comme en turc, mais en anglais c'est facile, pas terminaisons masculin feminine, par exemple "la lit" "le lit". C'est pourquoi je mets au féminin *cette lit pliante* je fais l'accord avec le genre j'ai commencé *la lit* [sourire] et toute la copie c'est *la lit* je n'ai pas change mais il faut apprendre par mémoire que c'est masculin *le lit*.

L'étudiante compare la structure du syntagme nominal dans ses trois langues. Dans l'exemple cité le syntagme nominal se compose d'un nom substantif et d'un adjectif «un lit pliant». Alors qu'en français le syntagme nominal s'accorde en genre et nombre, en turc en genre, nombre et cas, en anglais seulement en nombre. Cette comparaison d'un mécanisme linguistique dans trois langues montre que l'étudiante maîtrise ce phénomène grammatical dans une perspective plurilingue, c'est-à-dire qu'elle connaît la ressemblance entre le français et le turc, mais aussi la différence entre l'anglais et ces deux langues. Elle déve-

loppe une capacité à analyser les systèmes grammaticaux de ses langues de manière contrastive. Elle a aussi conscience que le genre grammatical est arbitraire et qu'il faut l'apprendre.

4.3. *Connaissances sur le langage. Syntaxe et sémantique*

Prépositions «à» et «dans». De l'anglais en français

(Hélène. L1 coréen, L2 anglais, L3 français)

Extrait de l'expression écrite d'Hélène:

Mes quatre copines vivent encore à l'autre immeuble et la prof corrige dans l'autre immeuble.

Verbalisations d'Hélène:

Ça, toujours en anglais aussi «*in*» ou «*at*» vous voyez? «j'habite à Séoul» normalement en anglais «I live at Seoul» en français si on pense en français comme ça, mais en anglais «I live in Seoul» comme ça. Alors entre français et l'anglais je suis confuse aussi «I live in Seoul» en anglais mais en français «j'habite à Séoul» mais «à» normalement ça se traduit «at» alors pourquoi en anglais ...? Normalement «in» c'est en français «dans» alors... [*rire*] je n'arrive pas bien... et surtout pour la grammaire l'article je suis très nulle pour l'article parce que en coréen il n'a pas.

Hélène repère l'annotation de l'enseignant, qui n'a pas expliqué mais seulement corrigé en substituant une proposition par une autre, sur les prépositions «dans» et «à», et les met en perspective avec les prépositions «in» et «at» en anglais. Elle repère juste qu'elle fait une interférence avec l'anglais (peut-être avec l'expression *at home*/à la maison, ou *at school*/à l'école), ce qui est déjà une bonne étape, mais elle ne réussit pas à conceptualiser la règle car elle ne donne pas d'explication syntaxique ou grammaticale relative aux prépositions et rebondit sur l'énumération de noms de villes: elle aurait justement besoin de construire un cadre complet comparé de l'usage de *at* et *in* en anglais et *à*, *en* et *dans* en français, en prenant en considération les catégories de mots d'espace (nom de ville, de pays, noms communs, noms d'institutions...). Cet exemple semble plutôt prouver que l'enseignant doit prendre en compte les compétences plurilingues et aider l'apprenant à réorganiser le système des prépositions en prenant en compte aussi

l'anglais. En effet à la fin l'étudiante exprime son désarroi devant un problème qu'elle n'est pas en mesure de résoudre en tentant des stratégies avec la formulation de règles de "grammaire d'apprenant" qui ne lui permettent pas de progresser.

À partir de l'énoncé dans le texte en français elle fait une tentative de conceptualiser la notion de l'espace en anglais en montrant la différence entre «I live in Séoul» ou «I live at Séoul». L'usage du *at* constitue ici en anglais une erreur puisque la préposition utilisée pour les villes est *in*. Ainsi, les erreurs en L2 peuvent se transposer en L3 quand L2 et L3 sont plus proches que L1. Elle traduit de l'anglais vers le français et recherche des analogies sémantiques entre *in* et *dans*. Enfin, cette réflexion se prolonge dans la problématique de la conceptualisation grammaticale, par la mise en perspective du français en anglais, dans les prépositions et le syntagme nominal.

Conclusion

À partir de l'analyse qualitative, et partielle, de trois cas d'apprenants plurilingues de l'ensemble des entretiens de notre thèse, nous avons formulé notre hypothèse de départ qui servira pour la recherche plus complète à partir de notre corpus. Lors de l'apprentissage d'une troisième langue L3, en l'occurrence du français, nous avons été amenée à vérifier que l'anglais L2 constitue bien une aide mais aussi une difficulté à prendre en compte pour perfectionner le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue.

Ce début de l'analyse, même si le résultat peut-être partiel, laisse apparaître que les participants à ces trois entretiens qui ont une L1 proche du français, une langue romane, préfèrent s'appuyer sur la L1 pour la recherche lexicale. L'anglais (leur L2) sert à exprimer des notions d'un domaine de spécialité relevant soit de leur domaine d'étude, c'est le cas de l'emploi de «lay-out» vocable dans le dessin graphique, soit des terminologies à vocation internationale. Les participants qui ont une L1 lointaine typologiquement du français, par exemple le turc, le coréen, etc. s'appuient davantage sur la L2 l'anglais que sur la L1 pour la recherche lexicale. La proximité typologique entre le

français et l'anglais, même si cette langue n'est pas une langue romane, aide les apprenants pour faire une recherche lexicale en français, tout en faisant des hypothèses sur des ressemblances et différences entre les deux langues. En effet, la langue anglaise est constituée de nombreux termes d'origine latine gardés tels quels par les clercs, ou par l'intermédiaire du français des normands: la langue s'est hybridée avec les différentes langues locales pour donner l'anglais. Le vocabulaire anglais-français est très proche alors que la prononciation est très différente. À travers la différence morphologique entre «scientists» en anglais et «scientifiques» en français, et la différence sémantique sur la diachronie linguistique entre «scientifiques» et «scientistes» en français, et aussi de la racine commune du verbe «progresser» entre anglais et français, on observe une étape pour les apprenants vers la prise de conscience de la proximité formelle entre les deux langues mais aussi des limites des transferts plus productifs en compréhension qu'en production: il faut apprendre à prononcer et mettre des suffixes différents dans chacune des langues.

Le niveau de compétence de la L2, l'anglais, est un facteur qui détermine significativement les stratégies métalinguistiques fondées sur la L2. Si Hélène tente de comparer les prépositions «à» et «dans», «in» et «at», elle risque de transférer une compréhension erronée des prépositions de l'anglais au français. Elle manque d'outil et de méthode pour mener une réflexion au niveau discursif, ce qui ne lui permet pas de construire sa compétence. Elle aurait besoin d'un cadre d'apprentissage plurilingue pour organiser son apprentissage. Zeynep conceptualise la structure du syntagme nominal dans une perspective comparative trilingue: le syntagme nominal en turc s'accorde en genre, nombre et cas, en français en genre et nombre, et en anglais en nombre. Zeynep, qui a un meilleur niveau en anglais qu'Hélène, peut tenter des comparaisons réussies, l'étayage de l'enseignant plurilingue reste par conséquent essentiel dans ce contexte international et homoglotte.

Les apprenants manifestent dans leurs verbalisations que leurs compétences plurilingues sont activées lors de l'apprentissage du français L3. Il s'agit d'un facteur qui n'est hélas pas du tout pris en compte dans la didactique «monolingue» en parti-

culier en milieu homoglotte. La démarche de description «méta» auprès des apprenants disposant de trois langues, devrait permettre de rendre compte peu à peu des différents transferts qui s'opèrent dans la gestion des répertoires linguistiques afin de dégager peu à peu des éléments didactiques pour une démarche plurilingue intégrée.

Bibliographie

- Beacco J.-C. (2014), *Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?*, «Babylonia», 2/14, p. 16-22.
- Besse H., Porquier R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Didier.
- Bruner J. (2000), *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*, Paris: Retz.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, version révisée 2009. <www.coe.int/lang/fr>.
- Dagenais D., Moore D. (2004), *Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants en France et au Canada*, «Langages», vol. 2, 154, p.p. 34-46.
- Hammarberg B. (2001), *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*, in *Crosslinguistic influence in third language acquisition*, Clevedon, éd. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.
- Kellerman E. (1995), *Crosslinguistic influence: Transfert to nowhere?*, «Annual Review of Applied linguistics», 15, pp. 125-150.
- Lindqvist C. (2010), *Inter- and intralingual lexical influences in advanced learner's French L3 oral production*, «IRAL», 48, pp. 131-148.
- Moore D. (2006), *Plurilingualism and strategic competence in context*, «International Journal of Multilingualism», vol. 3, 2, pp. 125-138.
- Narcy-Combes J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche action responsable*, Paris: Ophrys.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 16 | 2018

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXIe siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)



mi° eum edizioni università di macerata >

ISBN 978-88-6056-562-4