



Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT

INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Delphine Furnari

Le bilinguisme et la pédagogie institutionnelle au service de l'acquisition de la langue 3.

Memòria de Master 2.

Mencion : Mestièrs de l'Education e de la Formacion

Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu

Option :

jos la direccion de D. Martina Camiade

Annada universitària 2013-2014



Delphine Furnari

Volume I

Memòria de Master 2.

Mencion : Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion
Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu

President de la jurada : Mme Martina Camiade

jos la direccion de M. Pèire Johan Laffitte e Olivier Francomme

tutor : M. Pèir Johan Laffitte

Dédicace, Épigraphe, etc.

« Privée de sa dimension temporelle, l'oeuvre éducative devient une tâche.
Quel jardinier prétendrait faire pousser au signal? »

« Les enseignants qui découvrent que parler n'est pas le meilleur moyen de se faire entendre, font une expérience intéressante »

F.Oury & A.Vasquez.

Avertissement:

Ce travail est à poursuivre, il n'est qu'un début de réponse au questionnement de départ de ma recherche.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Patrici Baccou pour son soutien et son appui pour cette année de Master 2.

Ensuite, Pèir Johan et Olivier pour leur mots réconfortants et constructifs pour la finition de ce travail.

Mr Gilles Forlot pour ses conseils bibliographiques précieux.

Tous mes collègues du Collègi Calandreta de gasconha qui m'ont encouragée toute cette année. Et plus particulièrement, Bénédicte et Emilie avec qui j'ai partagé cette formation; ainsi que Benoît Larradet pour son aide.

Et enfin, un grand merci à Fred et à nos enfants Joseph et Pierre-Loup, mes amis qui ont du supporter mes doutes, mes heures d'absence, mes larmes aussi parfois.

Sommaire

PARTIE 1	
Bi/PLURILINGUISME ET APPRENTISSAGE D'UNE TROISIÈME LANGUE.....	9
CHAPITRE 1 – LA LANGUE DANS TOUS SES ÉTATS.....	10
Terminologie autour des langues et de la relation entre elles.....	11
La Langue troisième, qu'es aquò ?.....	17
L' Interlangue.....	17
CHAPITRE 2 – STADES D'APPROPRIATION DES LANGUES ET ÂGE CRITIQUE.....	19
Le développement cognitif selon J.Piaget.....	19
La période critique.....	20
Les adolescents et l'apprentissage de la langue.....	21
CHAPITRE 3 – LA LANGUE ET SA MUSICALITÉ.....	21
L'écoute foetale et l'imitation des premiers sons.....	21
L'oreille et l'acquisition.....	22
Le français et l'anglais, amis ou ennemis ?.....	24
CHAPITRE 4 – RECHERCHES SUR L'ACQUISITION DE LA LANGUE (RAL).....	25
Définitions et terminologies.....	25
L'affectivité dans l'acquisition.....	27
L'acquisition, l'apprentissage et l'appropriation.....	29
L'acquisition de la langue seconde.....	31
L'acquisition de la langue troisième.....	33
PARTIE 2	
EN CLASSE COOPÉRATIVE, EN COURS D'ANGLAIS L3.....	38
CHAPITRE 5 – PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE.....	39
Cadre institutionnel: un collège Calandreta à Pau.....	39
La pédagogie institutionnelle, bref historique.....	40
Célestin Freinet et l'école moderne.....	41
La rupture avec le mouvement Freinet.....	43
CHAPITRE 6 – CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION : DES ÉLÈVES BILINGUES	44
L'enquête et le profil langagier des élèves.....	44
L'analyse et le rapport des adolescents aux langues.....	46
La question de la représentation et la proximité typologique des langues connues	48
CHAPITRE 7 – LA SALLE DE CLASSE: UN LIEU DE TRANSFERT.....	50
Le désir et l'apprentissage.....	50
Les techniques Freinet au service de l'acquisition de la L3.....	52
PARTIE 3	
EFFETS DU BILINGUISME SUR L'APPRENTISSAGE DE LA L3 ET LES COMPÉTENCES EN ANGLAIS.....	57
CHAPITRE 8 –ANALYSES DE DEUX DIFFÉRENTS CAS	58
Exemples de travaux.....	58
Analyse possible des productions.....	62
Effets positifs et négatifs du plurilinguisme	65
CHAPITRE 9 – L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES EN CLASSE COOPÉRATIVE, UNE ÉVALUATION QUI DONNE UN SENS.....	68
Le voyage scolaire.....	68
Les autres projets qui donnent du sens.....	69
Le portfolio européen des langues.....	69
CHAPITRE 10 – CLASSE COOPÉRATIVE ET LIVRET DE COMPÉTENCES : DEUX MONDES COMPATIBLES ?.....	70
Le livret personnel de compétences en langues.....	71

Le terme « compétence » et son histoire.....	72
A qui la faute ?.....	73

Introduction

L'apprentissage d'au moins deux langues étrangères étant devenu la norme dans l'enseignement scolaire en Europe, les recherches sur le bi-/plurilinguisme et l'acquisition d'une troisième langue (L3)¹ se sont multipliées au cours de la dernière décennie. La majorité de ces études se fondent sur des situations d'enseignement/apprentissage des langues en contexte scolaire et le plus souvent au sein de communautés multilingues.

Notre étude rejoint ce cadre défini ici, car je suis, depuis 6 ans, professeure de langues française et anglaise au Collège Calandreta de Gasconha, auprès d'élèves bilingues, apprenant deux L3 dès l'entrée au collège. Ce sont des apprenants captifs qui sont en cours de L3 entre quatre et six heures par semaine (anglais et espagnol). Si nous ajoutons à celles-ci les autres cours de langues, L1 (français/occitan), L2 (occitan/français), et L4 (latin), nous comptons un quota horaire de 10/11 heures de langues hebdomadaires. Nous pouvons alors affirmer que cette communauté est bien une communauté multilingue à part entière. Précisons que l'occitan, n'a pas retenu notre attention en tant que tel, mais surtout comme étant la L2 pour la majorité des élèves de ce collège bilingue.

Les questions autour de cette troisième langue sont multiples et se heurtent souvent aux questions posées auparavant sur l'acquisition de la L2. En effet, dire que le processus d'acquisition /apprentissage est le même pour la L2 et la L3 ne semble pas satisfaire les chercheurs qui s'intéressent à l'acquisition de cette L3. Au contraire, il semblerait que ces deux apprentissages ne soient pas du tout les mêmes, celui de la L3 étant beaucoup plus complexe que celui de la L2.

Je ne me suis pas posée tout à fait la question en ces termes, mais nous verrons que ces recherches l'accompagnent inéluctablement.

En effet, je me suis plutôt demandée si le bilinguisme aidait ou non à l'acquisition d'une

¹La définition de L3 que nous retenons est celle de la langue que le locuteur plurilingue est en train d'apprendre et qui peut correspondre ou non à sa troisième langue selon l'ordre chronologique (Hammarberg 2010).

L3 et de toutes autres L3s que seront amenés à rencontrer nos jeunes adultes dans leur vie personnelle ou professionnelle, tant au niveau lexical, grammatical que syntaxique. En d'autres termes, sous quelles conditions la connaissance linguistique antérieure influence la production, le développement et la compréhension de la langue cible. Ce que les anglais appelle le « Cross Linguistic Influence »². Je voyais une telle richesse dans mes cours de langues que cette question est apparue comme une évidence. Le mélange et l'utilisation de toutes les langues connues ou en cours d'acquisition de mes élèves, est, pour moi, comme une sorte de « potion magique » métalinguistique que je trouve fascinante. Je décide alors de ne pas interdire ce mélange linguistique, appelé aussi « alternance codique »³ ou « code-switch »⁴ dans mes cours, mais au contraire, de le faire vivre pour donner la chance à mes élèves de parler, ou plus exactement de SE parler. Peu importe si c'est en français en cours de français, ou en anglais en cours d'anglais, de façon cloisonnée, juste laisser faire le « multilingage » pour que tous aient une chance d'acquérir la langue cible à leur rythme.

Nous voyons bien que les études portant sur l'acquisition de la L3 nous étaient indispensables pour mieux cerner mon propos.

Notre problématique est alors la suivante: dans une classe de collège, un contexte bilingue et immersif favorise t-il l'acquisition d'une L3 et en quoi la pédagogie institutionnelle aide-t elle à construire une conscience métalinguistique?

Pour tenter de donner un début de réponse à cette question, une première partie théorique définira la langue en général et en particulier, ainsi que les termes linguistiques qui l'accompagnent souvent.

Une deuxième partie, plus pratique, montrera notre lieu d'étude, un collège, avec quels élèves et quelles représentations des langues à l'adolescence ?

²« influence linguistique croisée » De Angelis Third or additional language acquisition.2007. Cenoz et Jessner 2001.

³ Définie comme « le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction », l'alternance codique est souvent réhabilitée en tant que caractéristique significative de la communication des sujets bilingues (Causa 2002 : 9).

⁴ Grosjean. 1982

Enfin, une troisième partie, étudiera plus en détail les compétences deux de mes élèves en particulier et tentera de fournir quelques pistes de réflexions et quelques débuts de réponses à mon questionnement de départ.

Partie 1

Bi/Plurilinguisme et apprentissage d'une troisième langue.

Cette première partie théorique va s'attacher à définir les différents termes linguistiques utilisés autour des langues en général et de leur apprentissage en particulier. Elle est intéressante car elle donne à la langue, et donc à la parole, un statut scientifique et d'étude qui occupe une grande place dans les recherches de nos jours. Cela fait écho à la place de la langue comme institution dans nos établissements Calandreta.

Chapitre 1 La langue dans tous ses états

1) Terminologie autour des langues et de la relation entre elles.

- La langue maternelle se dit de la première langue parlée par un enfant, de la langue qui est propre à la mère, elle est celle qui rappelle, qui imite le comportement de la mère, ou bien encore, elle est celle qui vient de la mère⁵. Elle est la première langue apprise par l'enfant au contact de son environnement immédiat; le Dictionnaire de didactique des Langues⁶, quant à lui, la définit comme étant celle qui n'est pas étrangère.

Cette langue maternelle peut être double, c'est le cas dans un contexte bilingue, où il existe deux langues maternelles : celle du père et celle de la mère.

Il existe aussi quelques nuances à cette définition dont voici quelques exemples. La dite « langue maternelle » n'est pas toujours celle de la mère biologique. D'après le linguiste et didacticien Jean-Pierre Cuq (2002), le premier ordre à considérer serait celui de l'appropriation : à savoir que la langue maternelle est la langue de première socialisation de l'enfant, langue première s'acquérant naturellement et dont la fonction symbolique passerait avant la fonction communicative. Ainsi, cette langue « maternelle » que les didacticiens, dit-il, préfèrent actuellement appeler langue de départ ou encore langue de référence, culturelle et identitaire, est celle du premier groupe social dans lequel l'enfant

⁵Dictionnaire Hachette Encyclopédique .1998 par exemple car c'est la définition que retiennent la plupart des dictionnaires.

⁶L.Dabène. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris Hachette.1994

développe ses capacités langagières.

Cette langue de référence constitue pour lui le pôle de départ pour construire plus ou moins consciemment par la suite les hypothèses successives qui lui permettront d'élaborer son interlangue⁷, dans son apprentissage ultérieur éventuel d'autres langues. Les choses sont évidemment plus complexes si l'on se penche, dit-il, sur des situations autres, très fréquentes, d'hétérogénéité des contextes à la fois familiaux et sociaux, pluriculturels, plurilinguistiques, et interculturels. Par exemple, dès sa prime enfance, l'enfant peut directement être mis en contact avec plusieurs langues à la fois et devenir parfaitement ou imparfaitement bilingue, ou encore, en cas de scolarisation dans une langue autre que la langue maternelle, la référence peut être partagée avec la langue de l'école, voire supplantée par elle. Situation vécue d'ailleurs par nos calandrons dans la majorité des cas et qui est au cœur de notre travail.

Ces situations sont également à prendre en compte et manifestent des différences dans la structuration linguistique, culturelle et identitaire des sujets selon les cas, car les représentations que les locuteurs ont de leurs langues et les affects qui s'y jouent, influencent beaucoup leurs motivations à parler plus volontiers les unes ou les autres, voire des mélanges de langues, en certaines circonstances. (Pierra 2006)

Plus fondamental selon L.Dabène, la langue maternelle est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité.⁸ Plusieurs facteurs la mène à cette pensée, en effet, la langue maternelle est la langue de la mère, la première acquise, la mieux connue et enfin la langue « acquise » naturellement. (1994 ;p10, 11, 12 et 13).

Avec toutes ces considérations en tête, j'ajoute que dans notre travail la langue maternelle sera notée L1, identifiée par son ordre d'acquisition. Ce que L.Dabène appelle la « numérotation ». (p15). Elle est aussi la langue de soutien, de construction, d'appui pour

⁷Langue située entre la langue de départ et la langue cible. Voir p.18.

⁸L. Dabène. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Hachette.1994.

les autres langues.

- La langue seconde se dit de la langue non-maternelle acquise dans le milieu social et/ou par le biais de l'enseignement. Elle peut endosser des fonctions sociales dans la société en question. En effet, dans nos établissements Calandreta, l'occitan est la langue seconde et aussi la langue de scolarisation, de socialisation et donc de communication pour la plupart de nos élèves.

Plus simplement, cette langue arrive en second dans la vie de l'apprenant, mais pas de façon brutale, ni par surprise et Bernard PY s'accorde à dire que cette langue seconde fait déjà partie du répertoire verbal de l'apprenant, considéré dès lors comme usager plus ou moins expérimenté ; il ajoute même que tout apprenant est en un certain sens un bilingue car c'est un état naturel fort répandu dans le monde.⁹

Notons aussi que cette langue seconde peut être assimilée à la langue étrangère dans certains écrits ; et nous la noterons dans notre travail L2.

- La langue étrangère se dit de la langue qui se construit par opposition à la langue ou aux langues maternelles. C'est-à-dire que l'apprenant oppose la langue étrangère à la langue ou aux langues qu'ils considèrent comme maternelle(s).

Cette dernière est apprise en second, en milieu de scolarisation.

Le tableau ci-après permet de poser à partir de quel âge une langue devient étrangère.

Age	Acquisition LM	Acquisition LE	Nom
De 1 à 3 ans	+	-	ALM monolingue
	+	+	ALM bilingue

⁹Bernard Py et Rémy Porquier. Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. 2010

De 3 à 4 ans à la puberté	+	+	ALE précoce

Pourquoi cette langue se qualifie-t-elle d' « étrangère » ?

Selon B. Mallet , la définition d'une langue comme étrangère pose un problème particulier de repérage énonciatif. En effet, aucune langue n'est étrangère en soi; ce n'est que d'un point de vue existentiel qu'une langue peut être dite étrangère. Autrement dit la langue n'est étrangère que du point de vue de celui qui la dénomme ainsi. Seul le repérage subjectif de l'instance de discours dans l'acte énonciatif permet de donner sens à certaines entités linguistiques. C'est également le cas pour l'adjectif «étranger» dans l'expression «langue étrangère». La position d'étrangeté de la langue n'est ainsi que du point de vue du sujet et du groupe auquel il appartient et qui s'identifie comme tel par le fait de partager un idiome commun dénommé justement langue maternelle. L.Dabène parle aussi de cette xénité¹⁰et ajoute qu'elle est la résultante de plusieurs sortes de distances ; une matérielle qui évoque l'éloignement géographique dans la perception de l'étranger, d'où l'importance du séjour dans le pays dont on enseigne la langue qui n'est pas sans conséquences didactiques ; ensuite une distance culturelle, les didacticiens s'accordent à dire que les obstacles de l'apprentissage tiennent souvent à des écarts d'ordre culturel ; et une distance linguistique enfin, qui est la plus connue, grâce à la linguistique contrastive et aux nombreuses analyses comparatives qu'elle a inspirées.

De ce fait même, on peut déduire que la définition de la langue étrangère ne peut être appréhendée que dans sa relation différentielle à la langue maternelle.

Toute fois, n' oublions pas de noter, que cette langue étrangère participe à la mise en place

¹⁰L.Dabène. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Hachette. 1994

d'une conscience linguistique, et que l'apprenant est conscient qu'il est dans un processus d'acquisition /d'apprentissage d'une nouvelle langue.

- La relation entre langue maternelle et langue étrangère.

Vygotski pose avec une grande clarté le problème de cette dépendance fondatrice:

Comme on sait, l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait, un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile avec l'objet entretient un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle.

Ce passage explicite le système des relations d'identité qui articule la langue étrangère à la langue maternelle. Elle réside en ceci que les significations repérables au sein du système sémantique de la langue maternelle organisent nécessairement la médiation entre le système des significations de la langue étrangère et l'univers social non linguistique. Autrement dit, la relation de la langue étrangère au monde des objets et des relations concrètes s'établit au moyen d'un système de signes intermédiaires. Cela ne signifie pas que les systèmes sémantiques des deux entités sont identiques mais que, dans l'activité psychique du sujet, la nécessaire relation entre les signes et les choses s'étaye, pour la langue étrangère, sur la relation déjà existante dans la langue maternelle. Ce qui implique que les formes signifiantes manipulées dans l'apprentissage de la langue étrangère ont d'emblée des caractéristiques (abstraction, systématisme), auxquelles l'usage de la langue maternelle ne parvient que difficilement et tardivement. Par contre, elles sont dépourvues du riche contenu existentiel sur lequel s'étayaient les significations de la langue maternelle:

« Si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané. Les deux voies vont en sens opposé. Mais entre ces voies de sens opposé, il existe une interdépendance réciproque. »

Ainsi, à la différence des «mots», c'est-à-dire de l'organisation phonétique, et des relations syntaxiques entre deux langues différentes, Vygotski nous fait prendre conscience qu'il s'en ajoute une autre, plus secrète mais non moins essentielle qui réside dans la nature de la réalité de pensée qui unit le sujet à l'une et à l'autre. Pour autant, il nous rappelle avec beaucoup de pertinence que le but visé est en principe identique dans les deux cas: parvenir à l'existence d'un locuteur. Cette exigence implique que l'on parvienne à repérer théoriquement cette part d'intimité, essentielle à la fondation de l'identité subjective, dans l'usage de la langue.

La langue-culture étrangère est ainsi – comme le rêve, le jeu, les actes manqués, les jeux des mots– un espace possible d'ouverture de brèches à travers lesquelles les représentations réprimées qui «épiaient l'occasion de se manifester» (Gori, 1998) alimentent l'espoir d'obtenir – enfin– satisfaction. D'une manière différente, la langue étrangère peut être l'occasion de reprendre contact avec «la langue» qui témoigne du processus de causation du sujet divisé qui reste vivant dans l'inconscient. Ce qui a été oublié peut faire retour dans le transfert linguistique: «S'il y a un blanc dans une histoire, il peut, ce blanc ou ce chapitre oublié, être retrouvé à l'étranger, dans l'autre langue» (Bonnet). Dans la langue étrangère, l'inconscient – chaîne de signifiants cherchant à se dire– trouve une autre scène où insister. Sans succès aucun par rapport à l'adéquation de vérité de la réponse à la question posée. Mais avec un succès possible à l'égard de l'apprentissage de la langue étrangère, lequel aura trait à la force du désir, de l'espoir que

le sujet aura d'obtenir, à travers cet apprentissage, réponse à la lettre si longtemps avant envoyée. Dans la force de cet espoir se trouverait –c'est du moins l'hypothèse que fait J.L. Atienza et que nous partageons d'ailleurs– l'explication de la mystérieuse facilité que certains ont pour l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que, au cas où le transfert soit négatif, des surprenantes difficultés de certains autres.¹¹

2) La langue troisième, qu'es aquò?

Cette langue (que nous noterons L3) est la langue qui a fait naître mon questionnement, elle est celle qui nous intéresse dans son processus d'apprentissage.

Elle peut se définir comme étant distincte de la langue maternelle, bien entendu, et que l'apprenant rencontre en troisième position dans sa vie d'apprenant plurilingue. Cette dernière peut aussi se distinguer comme faisant parties des L2s rencontrées au cours de la vie de l'apprenant.

Dans notre cadre d'étude, cette L3 est au nombre de deux, l'anglais et l'espagnol, que nos collégiens rencontrent lorsqu'ils entrent en 6ème, en même temps et pas forcément pour la première fois. Cela dépend du choix fait par les enseignants du primaire qui ont fait leur initiation en L3. Notons, qu'au collège, cette langue a longtemps été appelée LV1 dans les emplois du temps de nos élèves, alors qu'elle aurait méritée un titre de LV3, la première, la langue 1 étant la langue maternelle. Aujourd'hui, elle se nomme LVE¹², ce qui n'est pas encore tout à fait pertinent, nous l'avons évoqué précédemment. Au collège Calandreta, elle est inscrite par son nom, Anglais, au même titre que les autres apprentissages, elle n'est pas qualifiée d'« étrangère ».

¹¹ J.L. Atienza. Inconscient et langues étrangères. Etudes linguistiques appliquées n°131.2008

¹² Langue vivante étrangère.

3) L''interlangue.

L'analyse contrastive, initiée dans les années cinquante par les linguistes Fries et Lado, a mis l'accent sur la comparaison des systèmes de langues afin d'en faire ressortir les ressemblances et les divergences. Cette analyse devait permettre d'identifier les difficultés (interférences entre les deux langues) que les apprenants étaient supposés rencontrer.

Bien évidemment, le résultat en fut plus que mitigé. L'analyse contrastive ne comparant en somme que deux «systèmes impersonnels» sans prendre en compte toutes les particularités propres aux apprenants, qu'elles soient d'ordre psycholinguistique ou sociolinguistique.

L'analyse des erreurs émergea à son tour, en complément de l'analyse contrastive. Intervenant de manière postérieure, elle analyse les différentes erreurs des apprenants et se propose de créer des typologies d'erreurs, en fonction de leur nature, de leur fréquence, etc. L'analyse des erreurs a eu le mérite de dédramatiser la faute et de lui donner une image positive et dynamique, symbole d'une activité d'apprentissage.

Donc de manière évitable, en s'intéressant au processus d'apprentissage et à ses différentes manifestations, le terme d'interlangue vit le jour. C'est Larry Selinker en 1972 qui le premier l'utilisa. Ce professeur de linguistique à l'université du Michigan inventa un terme, qui aujourd'hui fait référence dans la didactique moderne.

L'interlangue est donc une « langue intermédiaire » à mi-chemin entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. Elle constitue une sorte de « melting-pot », où se côtoient la langue maternelle de l'apprenant, éventuellement d'autres langues apprises et la langue cible. Elle présente des caractéristiques singulières propres à chaque apprenant.

Elle se nourrit de la langue maternelle et peut présenter plusieurs traits caractéristiques : fossilisation, quand l'interlangue de l'apprenant se fige et ne subit guère plus d'évolution,

régression, quand le sujet n'est plus en contact avec la langue cible, etc. L'interlangue constitue une notion fondamentale de l'apprentissage des langues. Depuis que la didactique moderne s'intéresse au processus d'apprentissage et aux différentes étapes qui le constituent.

« Au départ de l'acquisition, le sujet apprenant coïncide en quelque sorte avec sa propre langue . Mais au fur et à mesure qu'il progresse, il construit une interlangue, c'est-à-dire un répertoire verbal original [...] distinct à la fois de la langue source et de la langue cible. Une autre langue comme une des réalisations possibles du langage »¹³

Chapitre 2 Stades d'appropriation des langues et âge critique.

Il nous paraît intéressant de rappeler succinctement la notion de développement cognitif, sans pour autant rentrer dans tous les détails.

1) Le développement cognitif selon Jean Piaget

«Ce qui me paraît essentiel dans les stades, ce ne sont pas les âges chronologiques, ce sont les successions nécessaires. Il faut avoir passé par telle étape pour arriver à telle autre. »

Il définit alors trois périodes principales dans le développement de l'enfant : sensori-moteur, concret (précédée d'une sous-période pré-opératoire), et formel.

Chaque période se caractérise par un certains nombres d'invariants.

-La première période (0-2ans) de l'intelligence sensori- motrice. Elle voit le développement d'une intelligence pratique (qui précède le langage) sur la base des réflexes innés. Cette période débouche sur des comportements de plus en plus complexes grâce à la

¹³B.Py Acquisition d'une langue étrangère et altérité. 1989

construction de schèmes (sorte de connaissance «en acte» qui permet d'assimiler le monde mais qui doit aussi s'accommoder à ses particularités).

-La période pré-opératoire (2ans-7-8ans). Elle se caractérise par le passage à l'intelligence représentative: construction de la fonction symbolique (apparition du langage articulé) et des notions de quantité, d'espace, de temps...

-Sous période des opérations concrètes à partir de 6-7ans jusqu'à 11ans: l'enfant coordonne les opérations et construit la réversibilité mais en présence des objets.

Ce n'est qu'avec la période des opérations formelles (11-12ans – 14-15ans) que la pensée pourra s'exercer en l'absence des objets (pensée hypothético-déductive).¹⁴

Ce point est important pour situer à quel moment l'enfant entre dans acquisition du langage, quel est le stade qui l'y porte et celui qui en découle. (Il existe des sous-stades que nous ne développerons pas ici.)

2) La période critique

Phillip Hammel donne une définition de cette expression qui nous semble très juste à noter. Il rappelle en effet que le mot «période» vient du grec, et désigne un chemin, une route, la durée du voyage sur ce chemin ou cette route, et que le mot « critique » vient aussi du grec, et qu'il veut dire, distinguer, dans le sens de décider, de la bonne forme, c'est-à-dire que pour lui la période critique est en fait la période pendant laquelle les choses se décident.

Après cette clarification, il explique qu'un enfant de 2 ans est déjà un locuteur dans sa L1. Il a déjà des compétences pour apprendre une langue donc pour acquérir une L2. Il faut « surfer » sur cette idée et il ajoute que l'immersion est une des conditions les plus efficaces pour cela.

¹⁴ Piaget 1964.

Il déclare aussi, que par le jeu, l'enfant acquiert des milliers de compétences dans cette L2. Après, un premier seuil semble apparaître vers l'âge de 8 ans où un certain nombre de phonèmes sont inaudibles. Et enfin, un deuxième seuil entre 11 et 15 ans où l'apprentissage des langues devient plus compliqué. Nous noterons la distinction faite entre acquisition entre 2 et 8 ans et apprentissage entre 11 et 15 ans.

Ce dernier seuil est aussi repris par d'autres linguistes. En effet, l'âge critique selon Chomsky se situe vers 11ans. Cette étape dans la vie de l'enfant correspond à la fin de la maturation progressive du système nerveux ce qui rendrait plus compliqué l'apprentissage d'une langue.

D'autres chercheurs tel Newport évalue les performances d'apprentissage optimales jusqu'à sept ans.

3) Les adolescents et l'apprentissage de la langue.

A la lumière les idées que nous avons présentées précédemment, les collégiens sembleraient ne plus avoir aucune chance pour acquérir une autre langue. Or, il en est tout autrement et quelques théoriciens affirment le contraire. En effet, les jeunes adultes et les adultes auraient des capacités cognitives plus efficaces pour acquérir la L2, comme par exemple la conscience des transferts possibles entre la ou les langues déjà connues et la nouvelle. Chose que nous observons d'ailleurs dans nos salle de classe. Ces transferts peuvent être lexicaux, syntaxiques et grammaticaux et ils seraient aussi possibles car les apprenants plus vieux auraient une meilleure possibilité d'utilisation de la connaissance sur les langues car ils auraient un accès à la métalinguistique plus immédiate, car vite intellectualisée. Cette idée est développée par V. Castellotti dans un de ces écrits.¹⁵ Elle définit cette réflexion métalinguistique comme un processus conscient, à la différence de l'épilinguisme (ie : aliénation linguistique) qui serait non-conscient.

¹⁵V. Castellotti. La langue maternelle en classe de langue étrangère. CLE international. 2001.

Chapitre 3 La langue et sa musicalité

Je dis souvent à mes élèves que les langues ne font pas toutes la même musique et qu'il faut bien les écouter pour bien les apprécier et ensuite être capable de les digérer et de les reproduire. C'est pour cela qu'il m'a paru important de parler de la musicalité de la langue dans le passage ci-dessous.

1) L'écoute fœtale et l'imitation des premiers sons.

L'oreille, achevée et fonctionnelle au cinquième mois de grossesse, permet au fœtus une audition liquidienne. Alfred Tomatis fut l'un des tout premiers scientifiques à affirmer cette donnée essentielle, qui aujourd'hui ne fait plus aucun doute. Si le fœtus perçoit modérément les sons provenant de l'environnement extérieur, la paroi abdominale maternelle le protégeant efficacement, il entend en revanche fort bien la voix maternelle, et plus particulièrement les harmoniques de cette voix. Dans cette audition intra-utérine s'enracine le désir d'écouter, puis de communiquer, et enfin, le désir de vivre.¹⁶

Papousek et Papousek (1981) ont décrit ce processus dans le domaine vocal, ou plus précisément musical. Ce qui est frappant dans leurs descriptions, c'est que la mère s'exprime toujours suivant la modalité de l'enfant : qu'elle prenne l'initiative ou qu'elle réponde, qu'elle exagère ou qu'elle élabore, quand elle prend la parole, la mère en général imite le comportement immédiat de l'enfant. Aux vocalismes et aux grimaces de l'enfant la mère répond toujours par des reproductions, qui ne sont pas de simples imitations mais qui s'enrichissent continuellement de variantes, selon le schéma «thème avec variations». Quand l'enfant a atteint l'âge de neuf mois, il est possible de remarquer des changements

¹⁶ Tomatis. L'oreille et le langage : Poche. 1991

dans les conduites de la mère : ses comportements vont au-delà de l'imitation-variation, pour eux «Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition and creativity»¹⁷ .

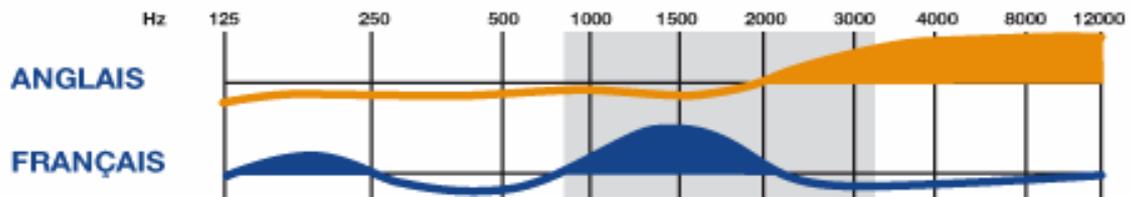
2) L'Oreille et l'acquisition

Dès 1947, Tomatis entreprend des recherches dans les domaines de l'audiologie et de la phonologie qui aboutissent à la formulation d'un certain nombre de lois.

Elles nous apprennent, pour ce qui nous intéresse ici, que toute langue a une bande passante qui diverge de l'une à l'autre, ce qui explique la difficulté d'apprentissage de certains locuteurs pour une langue trop éloignée de la leur. Par exemple, il dit de la langue anglaise qu'elle « a une bande passante qui échappe totalement à la nôtre [...] , un français se noie dans un bain anglo-saxon car il n'entend pas le latin chanter à travers lui.»

Comment faire pour que les enseignants d'anglais dans un monde d'oreilles francophones ne soient pas découragés en lisant cette affirmation? Pourquoi les français doivent fournir autant d'efforts pour apprendre la langue de Shakespeare? A priori, rien ne rend nos élèves moins aptes que d'autres à apprendre les langues ? Il est intéressant de rappeler qu'au-delà de l'acquisition d'un vocabulaire et d'une structure grammaticale, une langue est avant tout une structure sonore proche d'une partition musicale, hauteur de sons, rythme, points d'appui et sonorités spécifiques matérialisée à travers ce qu'on appelle la bande passante d'une langue. La bande passante de la langue française est très étroite et constituée de deux plages (100-300 hz, 1000-1800 hz), à titre d'exemple, l'anglais évolue entre 2000 et 12000 hertz.

¹⁷« Les éléments musicaux dans la vocalisation infantile : leur sens communicationnel, cognitif et créatif. (in Lipsitt, L.P. (ed.), *Advances in Infancy Research*, Norwood, N.J.)»



Variations des fréquences des langues

D'un point de vue physiologique, l'oreille interne se développe en référence à la langue maternelle. Toute personne perçoit naturellement les sons à l'intérieur de la bande passante de sa langue maternelle. Au-delà, c'est beaucoup plus difficile. Or, celle du français, qui comme nous l'avons dit est très étroite, ne lui permet donc pas de capter des sons en dehors de sa propre bande passante. Et comme nous pouvons le voir sur le schéma ci-dessus, il n'existe pas de plage commune entre les deux bandes passantes de l'anglais et du français. Nos jeunes apprenants vont donc devoir fournir un effort bien supérieur pour acquérir la langue anglaise selon cette théorie.

Nous verrons plus tard, au regard des travaux de mes élèves, que je ne partage pas tout à fait ce point de vue, et que le bilinguisme y est peut-être pour quelque chose.

3) Le français et l'anglais, amis ou ennemis?

J.M Robert¹⁸ avance dans la même optique que celle décrite précédemment, qu'il serait difficile de partir du français comme langue de transfert pour l'anglais car ce sont deux langues trop éloignées. Il propose cependant quelques pistes de travail, que nous trouvons intéressantes, pour l'intercompréhension de l'écrit en envisageant plusieurs types de transparences dont voici celles qui me paraissent essentielles:

- complète (sens) ou moins complète (forme) . Ex: Long/long . cours/course . idée/idea.
- parcellaire avec les cognates, c'est-à-dire des mots de langues différentes ayant les mêmes sens et formes. Ex: Crime/ crime ou délit.
- phonique. Ex: Easy/aisé

¹⁸ L'anglais comme langue proche du français ? Revue Ela n°149.Mars 2008

- fausse transparence, c'est-à-dire les faux amis. Ex: characters/caractères.

Gilles Forlot donne en revanche beaucoup plus d'espoir quant à l'enseignement de l'anglais en pays francophones. Dans la même revue de didactiques des langues mentionnée en notes, il déclare que « l'anglais est la langue la plus latine des langues germaniques avec quelques 60% de son lexique provenant du français ». C'est un nombre considérable, en tout cas pour moi qui avais déjà remarqué les ponts possibles, pas tant du français à l'anglais mais plutôt de l'occitan à l'anglais, comme si pour moi, la L2 des élèves était plus une langue de transfert possible que leur L1. Tout ceci avant même d'avoir lu les études mentionnées dans ce travail. Il ajoute aussi que l'apprentissage de l'anglais en France serait bien meilleur s'il misait sur cette proximité linguistique pour développer non seulement des compétences lexicales et phonologiques; mais aussi méthodologiques et métalinguistiques transférables.

L'idée à retenir serait la suivante: profiter du connu pour rendre l'apprentissage de l'inconnu plus efficace.

Nous allons faire un bref rappel historique maintenant pour expliquer la proximité dont parle G.Forlot entre les deux langues que tout le monde présente comme ennemies !¹⁹

La langue anglaise reflète l'histoire de trois invasions qui eurent une influence sur les parlers de l'Angleterre, l'invasion des tribus anglo-saxonnes, celle des vikings avec le german et celle des normands avec le roman.

Le couronnement de Guillaume le Conquérant comme roi d'Angleterre fait entrer le français à la cour de Londres et qui devient la langue privilégiée de la noblesse jusqu'au XIVème siècle, où l'anglais reprend officiellement ses droits.

Toutefois, au Moyen-âge affluent des mots d'origine latine et française dans le domaine adjectival ou par suffixation française (-ity, -ible,-abl. etc). On retrouve aussi en anglais

¹⁹G.Forlot et J.Beaucamp. Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. Etudes de linguistique appliquée n°149

cette diachronie française , c'est-à-dire cette évolution des faits linguistiques dans le temps, dont parlait Saussure en 1908, dans le mot flower/fleur par exemple.

Chapitre 4 Recherches sur l'acquisition de la langue (RAL)

1) Définitions et terminologie

J.-C. Beacco (2005) définit le plurilinguisme comme « capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues ». Cette définition contraste avec celle de polyglotisme qui caractérise « un locuteur plurilingue particulièrement expert ». Le phénomène du plurilinguisme individuel est à distinguer également du multilinguisme utilisé dans la littérature francophone pour désigner la coexistence de plusieurs langues ou communautés linguistiques dans une zone géographique donnée. Ainsi, la distinction suivante est-elle faite dans les travaux du Conseil de l'Europe :

Le terme de plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs d'employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent.

Le terme de multilinguisme, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent.

Ainsi, le fait que deux ou plusieurs langues soient présentes dans une aire géographique n'implique pas automatiquement que les habitants soient en mesure d'utiliser plusieurs de ces langues ; certains ne se servent que de l'une d'entre elles.

Dans la recherche anglo-saxonne, le terme «multilingualism» est employé dans les deux cas, parfois avec la distinction entre «individual multilingualism» et «societal multilingualism» (Cenoz & Genesee 1998, Jessner 2006).

En nous fondant sur la distinction introduite par les travaux du Conseil de l'Europe, nous avons choisi d'utiliser le terme « plurilinguisme » pour traiter de la capacité individuelle de nos élèves.

La valorisation du plurilinguisme en tant qu'objectif pour les enseignements de langues dans le secteur éducatif est promue avec la mise en place du CECR en 2001. Ce document donne une définition de la compétence plurilingue selon laquelle l'individu ne classe pas « dans des compartiments séparés » les langues et les cultures avec lesquelles il est en contact mais possède « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». La compétence plurilingue ne consiste pas « en une simple addition de compétences monolingues » et présente un caractère déséquilibré et évolutif en lien avec les contextes linguistiques et culturels divers. Cette définition adopte donc un point de vue holistique qui s'oppose au modèle du locuteur natif monolingue.

2) L'affectif dans l'acquisition.

Parler, c'est d'abord entrer en relation et les études sur le « motherese »²⁰ ou le « child directed speech »²¹ prennent un autre cours au moment où les efforts ne se concentrent plus sur l'analyse des productions des deux interlocuteurs en isolement, mais sur la relation entre mère et enfant.

Catherine Snow (1977) a analysé les rapports entre l'environnement linguistique de l'enfant et l'acquisition du langage. Les enregistrements des conversations entre mères et enfants, âgés de 18 à 36 mois, ont confirmé les données relevées au cours des études précédentes: le langage utilisé est à la fois plus simple et plus «correct » que celui utilisé avec les adultes. En outre, le langage se présente comme très redondant, les mères tendent à répéter fréquemment des expressions ou à paraphraser le « déjà dit »; certaines mères

²⁰« mamananais »

²¹« discours s'adressant aux enfants »

utilisent des « formats de phrases ».

Une fois observé que le langage maternel s'adapte aux capacités de l'enfant, le problème est de comprendre comment cela se réalise: par quels mécanismes les mères gardent-elles le contenu de leurs productions au niveau de l'enfant ?

Une réponse intéressante, même si elle peut paraître banale, est que les mères ne parlent pas aux enfants mais avec les enfants. En d'autres mots, les enfants et les mères sont constamment engagés dans des conversations. Cela semble évident mais d'une importance cruciale dans l'apprentissage des autres langues et de leur apprentissage scolaire. Parlons-nous à nos élèves de la même façon qu'à nos enfants lors des premiers contacts avec une langue nouvelle ? D'un point de vue sémantique, le langage maternel est modelé par les capacités linguistiques de l'enfant, par ses habiletés cognitives, par ses idées et ses intérêts (Bruner, 1974). Brown & Bellugi (1964) ont décrit le discours des mères et ils ont remarqué que les expansions sont des expressions complètes et correctes des significations présentes dans le langage télégraphique de l'enfant; selon ce modèle l'interaction mère-enfant permet de créer un texte de façon coopérative: il s'agit d'expressions liées sémantiquement à l'expression de l'enfant, qui l'aideraient dans l'acquisition du lexique et de la syntaxe. Il me semble que l'adjectif coopératif évoqué plus haut doit rester dans nos esprits pour la suite de notre étude en ce qui concerne l'acquisition de la L3.

Parallèlement, le long des vingt dernières années, nous avons assisté à l'essor de recherches sur ces relations (Infant Research), effectuées par des observations directes et suivant les méthodes de la psychologie expérimentale. Les deux approches se différencient sous le profil des présupposés théoriques et des méthodes d'études, tout en partageant l'intérêt pour la relation entre enfant et « caregiver »²². Toutes deux mettent en lumière la richesse et la complexité des échanges communicatifs, dès l'aube de la vie psychique.

²²« l'aidant »

Plus proches de nos pratiques, F.Oury et A.Vasquez soulèvent cette question d'affectivité dans l'acquisition, ce que Stern appelle aussi l'interaffectivité, à savoir la première forme expérimentée par l'enfant de participation à des expériences subjectives. En effet, dans leur ouvrage *Vers une Pédagogie Institutionnelle* de 1969, ils rappellent que dans tout apprentissage, il est question d'identification, celle-ci étant la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne. Freud classe cette identification en trois types, celle massive où l'enfant « mange » pour « être comme »; celle par trait unique qui est intéressante pour l'éducateur car « le sujet ne s'identifie pas à une personne, mais seulement à un trait qui est porté par une personne, et c'est pour cette raison qu'il peut demeurer le sujet ». A l'école, il est banal de dire que les enfants n'apprennent pas n'importe quoi avec n'importe qui. Dans le secondaire, cette idée se vérifie de façon plus évidente avec la diversité des professeurs en lien avec les élèves. En effet, les adolescents disent apprendre ce qui leur plaît d'apprendre, en d'autres termes, apprendre en mathématiques parce « le prof est trop sympa ». Mais peut-on savoir s'il existe dans l'individu enseigné, un accord entre une caractéristique de l'enseignant et une visée symbolique? Ce qui est sûr, c'est que ce type d'identification donne au maître une place de premier plan et que lui seul détient « le secret du langage vrai »²³. Enfin, le troisième type qui est l'identification projective à base de contagion d'images de comportements. Ici, au lieu d'exprimer son propre désir, l'individu se projette dans le désir de l'autre, le croit sien et évidemment risque de se confondre avec l'autre, de ne plus se retrouver en tant que personne. Cette dernière est aussi à la base de tout apprentissage, en tant qu'imitation des comportements de l'autre saisie dans l'image que l'autre donne de lui-même.

Maintenant, évoquons le rôle de la PI dans tout cela. Pour nos deux auteurs, son but est de créer des systèmes de médiation, ce qui met en jeu des individus « à propos de ». Cette mise en jeu, c'est le réglage plus ou moins automatique des identifications imaginaires, chacun avec son rôle pour les différencier, en fonction d'une loi. Les

²³ F.Oury et A.Vasquez. *Vers une pédagogie institutionnelle*.(p 184.185)

techniques Freinet, aussi, sont d'une importance éducative indéniable: elles s'opposent à ces identifications imaginaires du 3ème type dans le sens où elles introduisent une loi technique certes mais aussi morale; « quand le jeu fonctionne, chaque sujet se retrouve».

« Les visiteurs dans une classe coopérative remarquent que les enfants ne se ressemblent pas comme des caricatures du maître, mais qu'ils sont très différents les uns des autres. Ils ont une conscience. » (p 185).

3) L'acquisition, l'apprentissage et l'appropriation.

Evoquons maintenant une notion qui est une autre distinction faite entre « acquisition » et « apprentissage » (Krashen 1981). Le premier faisant référence au repérage subconscient du fonctionnement d'une langue, le deuxième au processus conscient de l'apprentissage. Les deux peuvent coexister, au même moment ou en différé, dans l'acquisition de la L2; et par extension de la L3. Krashen utilise les deux termes de façon interchangeable dans ses écrits.

En général, l'acquisition de toute langue est définie comme « le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoirs-faire langagiers et communicatifs » (Cuq 2003). Une langue est considérée acquise lorsque le sujet met en œuvre ses connaissances dans la compréhension et la production orale et écrite de manière automatisée. Une distinction est souvent établie entre acquisition et apprentissage, le premier concept relevant de l'inconscient « explicit learning » et de l'implicite « implicit learning » et le second, du conscient et de l'explicite « explicit learning ». Cette distinction vient de Krashen qui relie la logique de l'acquisition au développement chez l'apprenant d'un « sentiment de ce qui est acceptable plus qu'une capacité de jugement grammatical » en centrant son attention sur la signification.

Au contraire, la logique de l'apprentissage est associée au développement d'un jugement

grammatical grâce à la concentration sur la forme (cf. Gajo 2001). Dans la recherche, « acquisition » se réfère le plus souvent aux situations où l'intervention pédagogique est absente ou indirecte, tandis que « apprentissage » est lié aux situations où l'intervention pédagogique est directe. Certains chercheurs préfèrent utiliser le terme plus neutre d'appropriation comme hyperonyme d'acquisition et d'apprentissage (Porquier et Py 2010). Pourtant, la distinction entre les deux processus est aujourd'hui dépassée et ils sont considérés en interaction, notamment dans la recherche sur la construction des répertoires bi/plurilingues en contextes variés et sous l'influence des théories non-innéistes.

Le terme d'appropriation sert alors de classificateur, de terme générique à l'ensemble des façons que l'apprenant a d'entrer dans la langue, quelque soit son rang dans sa rencontre avec ce dernier. (L1, L2, L3.....etc)

Il existe différents contextes d'appropriation d'une langue étrangère pour l'apprenant que je ne détaillerai pas ici comme le contexte guidé ou non-guidé, captif ou non ou encore individuel ou en groupe.

4) « Second language acquisition » (SLA)²⁴

Parfois, une distinction est faite entre « seconde » et « troisième » et même « quatrième » langue. Pourtant, le terme de « seconde » est généralement utilisé pour parler de toutes les langues autres que la maternelle. Je choisis d'utiliser la première terminologie dans ce travail car je pense quand même que chaque nouvelle langue est appréhendée de différente façon chez l'apprenant. Il semblerait à la lecture de recherches récentes que les chercheurs pensent de plus en plus la même chose.

Il existe aussi une autre distinction au niveau de l'acquisition d'une langue « second » ou « foreign »²⁵. Avec pour les différencier, le rôle majeur ou non qu'elle va jouer dans la

²⁴Acquisition de la langue seconde

²⁵Etrangère

société. En effet, la « second » a un rôle plus social que la « foreign » qui n'est souvent utilisée qu'en classe. C'est une distinction plus sociolinguiste que psycholinguiste ici.

Klein (1986) ajoute à cela que l'apprenant focalise son attention sur la communication, dans des cas d'acquisition réaliste, « naturalistic » de la seconde langue, il apprend secondairement; alors que l'apprenant focalise son apprentissage sur quelques aspects de la seconde langue quand ce dernier est guidé.

Donc, il existe une différence psycholinguistique entre les deux types d'acquisition.

Le but des recherches concernant la SLA est de caractériser les connaissances des apprenants d'une L2, c'est-à-dire de décrire et d'expliquer leurs compétences.²⁶

Demandons-nous maintenant qu'est-ce que les apprenants apprennent en L2 et comment?

Cette question ne peut être résolue qu'en examinant leur capacité à l'oral et à l'écrit. Et comment ont-ils fait pour en être capable. L'acquisition comme « emergence » ou « onset » et acquisition comme « accurate use ». SLA est un phénomène complexe et multiface qui signifie des choses différentes selon les personnes. Cela rend très compliqué les comparaisons entre les nombreuses études faites à ce sujet.

V. Castellotti²⁷ rappelle que L.Dabène (1992) dit que la formation des enseignants est aussi quelque chose de primordial dans l'acquisition de la L2, et de toutes les autres que la LM finalement, de tout apprenant.

Elle constate qu'il est rare d'aborder de manière conjointe des questions communes à l'enseignement et à l'apprentissage de la L1 et des différentes L2 dans ces formations et que les méthodologies d'enseignement des langues, développées de manières indépendantes et parfois divergentes entre les L2 et la L1. Au collège Calandreta, il en est tout autrement car les professeurs de langues tentent le plus souvent possible de faire des projets en famille de langue ou/et en interdisciplinarité.

²⁶Chomsky and «his linguistic knowledge», c'est-à-dire «knowledge of the grammar of L2»)

²⁷La langue maternelle en classe de langue étrangère. V .Castellotti .Chap7

Castellotti rebondit sur cette idée en faisant remarquer que c'est aussi ce qui explique le mieux ce manque de cohésion dans le développement de la réflexion métalinguistique en L1 et L2. En effet, selon elle, en L1, l'élève raisonne sur un système qu'il connaît bien, qu'il manipule au quotidien pour répondre à des besoins langagiers, c'est-à-dire qu'il réfléchit sur ce « déjà-là ». Alors qu'en L2s, les activités de réflexion métalinguistiques ont une autre finalité. Elles ne s'appuient pas sur une compétence de communication déjà installée, mais visent au contraire à la construire et à l'améliorer.

Cette dichotomie n'est pas forcément un obstacle à la réflexion métalinguistique articulée et conjointe, ni pour elle, ni pour moi d'ailleurs, c'est-à-dire, qu'elle peut concourir à la construction d'une compétence métalinguistique globale et plus riche.

Voici un exemple pour illustrer cette pensée: la différence en espagnol entre « ser » et « estar » peut amener un locuteur français à réfléchir en retour sur les différentes valeurs du verbe « être », chose à laquelle il n'avait jamais pensé jusque là. La même chose en anglais lorsque les élèves sont confrontés à « bring » et « take » dans le sens « d'apporter ». Cet exemple peut être transposable dans et avec toutes autres langues.

5) « Third Language Acquisition » (TLA)²⁸

TLA renvoie aux langues apprises après la ou les L2s, il peut renvoyer à l'acquisition de la L3, L4 ou L5, aussi selon Jorda (2005), TLA ou l'acquisition multilingue avait pour habitude d'être assimilée à une forme d'acquisition d'une L2.

En effet, SLA et TLA partagent des caractéristiques communes, néanmoins la dernière est plus complexe due à son contexte d'acquisition, la variation dans l'ordre de l'apprentissage des langues, la distance perçue entre les langues impliquées dans le processus d'apprentissage (Cenoz, 2000).

Les procédés cognitifs et linguistiques sont les mêmes pour le TLA que pour le SLA mais,

²⁸ Acquisition de la troisième. Définition trouvée dans un article de T. Molnar de l'université de Szeged.

selon Clyne (1997), les langues supplémentaires rendent les opérations de ces procédés plus compliqués, au niveau des interactions possibles entre les langues déjà acquises.

L'apprentissage d'une L3 est aussi différent de celui d'une L2 dans ce sens où les apprenants L3 développent des nouvelles compétences, qui sont définies comme des compétences d'apprentissage de la langue, l'habileté dans la langue et de maintien de la langue (Herdina et Jessner, 2000). Ces compétences contribuent à un développement plus important d'une conscience linguistique ou métalinguistique, qui peut être perçue comme l'avantage que développent les personnes bilingues grâce à leur contact avec deux cultures langagières. Le point de départ de notre questionnement, je le rappelle.

La conscience métalinguistique fait référence à la conscience de tous les faits linguistiques de la langue en général et à la capacité abstraite de penser à celle-ci. (Malakoff 1992).

Semblable à cette pensée, Gombert (1992) définit les activités métalinguistiques comme des activités de réflexion sur la langue et son utilisation, et aussi comme la capacité de planifier intentionnellement des méthodes de procédé linguistique « processing ».

TLA est relativement nouveau dans le monde de la recherche sur l'acquisition de la langue seconde, cependant, il est devenu l'intérêt principal de nombreuses études.

Et notamment, depuis l'union européenne car, de nombreuses populations sont déjà bilingues ou multilingues au sein de l'union. Pour d'autres, la nécessité d'apprendre une nouvelle langue est devenue plus concrète. (Cenoz, 2000; Herdina and Jessner, 2000 and 2002; Safont Jorda, 2005; Council of Europe, 2001).

La question de notre recherche est la suivante: est-ce que les langues connues influencent de la même façon l'acquisition de la L3 ?

De nombreuses études sur le SLA ont déjà montré que la L1 a un impact important sur l'acquisition de la langue seconde et que la proximité des deux langues concernées joue aussi un grand rôle dans l'acquisition de la L3. Cependant, la présence de deux langues antérieures rendent l'acquisition de la troisième plus complexe que pour l'acquisition de la L2.

Muñoz (2000) a mené une étude parmi des étudiants bilingues espagnols et catalans qui étudiaient l'anglais en L3. Ce profil langagier pouvant correspondre en toute part au profil de nos élèves, avec le français et l'occitan comme langues de départ et l'anglais comme L3. Le niveau de compétence de ces étudiants dans ces trois langues fut évalué grâce à deux tests en catalan, deux en espagnol et quatre en anglais.

En comparant les résultats, une forte corrélation fut observée entre les scores des tests dans les trois langues. Ce qui venait confirmer l'hypothèse que ces étudiants qui étaient fortement compétents dans leur L1 et dans leur L2 auraient un niveau de compétences aussi élevé dans leur L3.

En plus de trouver que les hautes compétences en L1 et L2 portaient un effet bénéfique sur les compétences en L3, Lasagabaster (2000) trouva aussi, et contrairement aux attentes, qu'il existait une plus forte corrélation entre les scores de la L2 et ceux du test d'anglais qu'entre ceux de la L1 et du test d'anglais. Cela étant dû au fait que l'espagnol L2 et l'anglais sont plus proches typologiquement que le sont le basque L1 et l'anglais.

M.Bono (2007), ajoute à cette idée deux autres notions qui sont celles du « noticing hypothesis » et des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA).

La première pouvant se définir ainsi:

Pour qu'un élément lexical, phonologique, morphologique ou syntaxique de la langue cible puisse être acquis, c'est-à-dire incorporé dans le répertoire communicatif de l'apprenant, il doit devenir saillant à un moment donné. Cette question est très controversée au sein de RAL car elle touche aux niveaux de conscience impliqués dans l'acquisition, ce qui alimente le débat depuis des décennies entre apprentissage (explicite) et acquisition (implicite), célèbre distinction opérée par Krashen.

Pour revenir à la « noticing hypothesis », Ellis (1997) déclare qu'elle est la première des trois opérations que l'apprenant doit effectuer afin de transformer l'« input » en saisie, à savoir:

- Noticing ou le fait de noter un fait de langue.

- Comparaison: l'apprenant établit une relation entre ce qu'il vient de noter et l'état actuel de son interlangue..
- Intégration: il construit une hypothèse de fonctionnement linguistique qui va lui permettre d'incorporer l'élément en question dans son interlangue.

Ces trois étapes étant possibles grâce à un locuteur plus compétent que l'apprenant qui lui renvoie son énoncé pour le lui faire rectifier et alors intégrer. C'est cette situation d'apprentissage que Bono appelle une séquence potentiellement acquisitionnelle.

En classe, nous remarquons que de telles choses se produisent très souvent entre pairs, au maximum au nombre de dix au sein de notre établissement. Ce petit nombre rend les interférences spontanées plus faciles. Nous notons, grâce à ces échanges, une progression chez les élèves les moins compétents, car ils sont souvent plus à l'écoute de leurs camarades que de l'adulte qui représente la personne devant qui il ne faut pas se tromper. Cette identification évoquée antérieurement et qui coupe la prise de parole à ces élèves plus fragiles. Ils sont plus en confiance avec leur camarades et écoutent davantage leurs corrections lexicales, syntaxiques de la langue cible que celles provenant de leur professeur.

Bono ajoute une idée très importante à mes yeux concernant la perspective interlangue. Elle explique, en effet, que la mise en relation entre L2 et L3 augmente les opportunités de « noter » des aspects du fonctionnement de la L3.

Beaucoup de chercheurs (Py, Castellotti, Forlot en sont quelques exemples) évoquent le rôle des langues connues dans l'acquisition d'une nouvelle langue, les associations interlinguales et le rôle des connaissances préalables dans l'acquisition constituent une thématique majeure de la RAL.

« Clearly what a learner already knows of a language, his mother tongue and any other language he has, is part of the learning device itself »²⁹

²⁹Corder en 1981 « clairement, ce qu'un apprenant connaît déjà d'une langue, langue maternelle ou autres, fait partie du dispositif d'apprentissage en temps que tel »

Partie 2

En classe coopérative , en cours d'anglais L 3.

Cette partie va tenter de donner le plus d'informations possible sur le terrain de recherches qu'a été le mien pendant les dix derniers mois, afin de mener cette réflexion. Elle définira rapidement ce que signifie un cours de langue 3, anglaise, au collège Calandreta, un collège immersif et coopératif . Un premier volet présentera le terrain de recherche , un deuxième dressera les caractéristiques de mes élèves bilingues et enfin un troisième parlera plus en détails de la salle de classe coopérative au collège.

Chapitre 5 Présentation du terrain de recherche

1) Cadre institutionnel: un Collège Calandreta à Pau.

Le collège Calandreta est un collège qui existe depuis huit ans avec une contractualisation avec l'éducation nationale depuis quatre ans seulement. Au départ, une association de personnes engagées pour la langue et pour une pédagogie différente que celle proposée par l'état, dont des artistes gascons, des parents d'élèves, la fédération 64, des professeurs des écoles Calandreta et des professeurs motivés, créent le collège Calandreta.

Nous avons démarré avec une classe de 5 élèves de 6^{ème} dans une petite maison privative transformée en «établissement». Aujourd'hui, les 45 élèves (une classe par niveau de la 6^{ème} à la 3^{ème}, ainsi qu'une 12 de professeurs dont une directrice pédagogique, 2 assistantes d'éducation et une directrice administrative) sommes hébergés dans les locaux d'un établissement public.

C'est un établissement immersif occitan qui propose aux élèves, dès leur entrée en 6^{ème}, deux langues étrangères (L3) qui sont l'anglais et l'espagnol, ainsi qu'une L4 en classe de 5^{ème} qu'est le latin.

Le Collège Calandreta est surtout un collège qui se situe dans la continuité des écoles Calandreta du département des Pyrénées-Atlantiques, qui se comptent au nombre de neuf.

Il en est la continuité tant dans le projet d'enseignement immersif que dans la pédagogie institutionnelle pratiquée dans notre établissement.

2) La pédagogie institutionnelle, bref historique.³⁰

Sortis de 39-45, certains psychiatres engagés contestent la psychologie traditionnelle. Ils croient en l'idée que l'individuel et le social sont indissolublement liés et que le milieu éduque, soigne ou détériore. Ainsi, pour soigner l'individu, il faut aussi soigner le groupe.

En Corèze, en 1940-47, un groupe de jeunes médecins psychiatres (dont Chavrand et Tosquelles) qui inventent le terme de « Psychothérapie Institutionnelle » en 1952. Avec ce dernier, le milieu est pris en compte pour soigner l'homme.

Jean Oury fait et suit de près le parallèle entre l'hôpital et l'école. Il est considéré comme l'initiateur de la pédagogie institutionnelle. En effet, enthousiasmé par l'imprimerie, il transpose les techniques Freinet dans sa classe en ville. D'autres enseignants rejoignent le groupe de l'ICEM d'Ile de France. Ces instituteurs travaillent avec des psychiatres (dont Jean Oury, le frère de Fernand Oury), des psychothérapeutes, et des psychologues. Pour expliquer les évolutions de certains enfants dans les classes coopératives, Fernand Oury ne peut se contenter de la mise en place des techniques Freinet. Au congrès Freinet de 1958, il présente quelques récits de "cas d'élèves" où il s'agit de résoudre des problèmes qui ne sont pas toujours scolaires. Tout en tenant compte de la dimension du "matérialisme scolaire" (production, techniques...) Fernand Oury utilise les concepts nés de la psychanalyse et de la dynamique des groupes : désir, transferts, identifications...

Célestin Freinet reprend cette proposition en juin 1959, dans la revue "L'éducateur" et demande aux instituteurs de préparer des monographies sur un ou plusieurs élèves pour le congrès à venir : « pour montrer que la classe Freinet est thérapeutique, il nous faut cent monographies. »

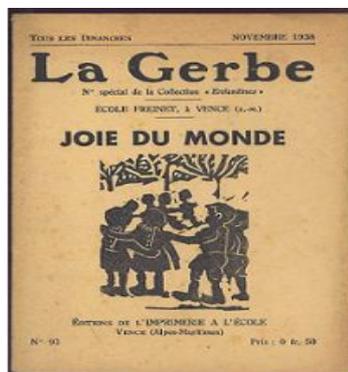
³⁰ Cf mémoire de F. Pujol.

Ce travail d'écriture est donc né du désir de confronter ces techniques aux apports récents des sciences humaines et de la nécessité d'approfondir cette pratique par une réflexion théorique plus poussée.

3) Célestin Freinet et l'école moderne.

Parallèlement à l'immobilisme dans l'Ecole publique, un instituteur, Célestin Freinet, bientôt suivi par des milliers d'autres, va chercher à faire la classe autrement.

Revenu blessé et profondément marqué par la guerre de 1914 - 1918, Freinet n'a aucune envie de reproduire l'école qu'il a connu enfant. Il lui reproche d'avoir mené la jeunesse à la guerre par un excès de patriotisme. Il souhaite partir de la vie des enfants, de leur expression et d'en faire le cœur du travail scolaire. De nombreuses sorties se multiplient : visite chez un artisan, observation de la nature, des paysages, chacune donnant lieu à un compte-rendu. En 1924, il découvre une petite presse de bois et introduit la première imprimerie dans sa classe. Chaque enfant a son propre « livre de vie » de la classe, qu'il augmente de textes au fil des jours. A partir de là, les choses s'accélèrent. Déjà en contact avec d'autres enseignants, Freinet échange des textes puis des lettres : c'est le début de la correspondance scolaire, puis des échanges de journaux. Il crée une revue « La gerbe » qui regroupe des productions d'enfants venant de classes différentes.



En 1932, Freinet se trouve face à un conflit qui dépasse la pédagogie. Sa volonté

affichée de transformer l'école en donnant la parole aux enfants n'est pas du goût de tout le monde, en particulier la presse de droite. Lâché par son administration, Freinet préfère quitter l'enseignement public pour fonder sa propre école. Il l'ouvrira en 1935 à St Paul de Vence et y accueillera de nombreux enfants de réfugiés espagnols.

Qu'a apporté de nouveau la pédagogie Freinet ?

Dans la classe, ce que l'on appelle les techniques Freinet : c'est-à-dire tous ces objets de travail autour desquels les enfants coopèrent pour aboutir à une production. Le texte libre, les ateliers d'imprimerie, le journal, la correspondance, les enquêtes albums, les exposés, les voyages scolaires ne seraient pas possibles sans un travail en commun et une organisation, un lieu pour en parler et prendre des décisions. Le conseil et les lois qui gravitent autour de lui et le partage des responsabilités et des pouvoirs en fonction des compétences de chacun.

En dehors de la classe, elle a permis à des enseignants, seuls dans leur classe, de pouvoir échanger. En marge de l'Education nationale, ils ont pu parler librement de leur classe et partager leurs essais, leurs doutes, leurs difficultés. Ils ont mis en commun leur énergie et leurs compétences pour fabriquer des outils pour tous. Comme les enfants, ils ont coopéré.

4) La rupture avec le mouvement Freinet

Selon le témoignage de Fernand Oury, l'introduction des concepts lewiniens et freudiens dans la pédagogie Freinet fait problème sur le plan de la théorie.

En 1961, suite à des divergences nombreuses et complexes, une scission se produit au sein du mouvement Freinet. Fernand Oury et Raymond Fonvieille fondent le Groupe Techniques Educatives (GTE). Ce nouveau groupe continue à travailler les monographies, organiser des conférences publiques, les stages d'été, publier une revue pédagogique... En

1963, deux courants se développent au sein du GTE. L'un d'entre eux, centré sur la prise en compte de l'inconscient dans les processus éducatifs, se forme autour de Fernand Oury et Aïda Vasquez (psychologue) où la monographie est toujours source des élaborations théoriques. Avec Aïda Vasquez, Fernand Oury fonde les Groupes d'Education Thérapeutique (GET). Suivra la publication de nombreux ouvrages décrivant la mise en route d'une classe coopérative, l'étude des institutions et des groupes. Les premiers ouvrages de Fernand Oury et Aïda Vasquez " Vers une pédagogie institutionnelle " et " De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle " présentent une source précieuse .

Parmi les successeurs aux fondateurs de la PI, Arnaud Dubois distingue deux courants dans les années 1980-2000, autour de deux enseignants chercheurs en sciences de l'éducation : le courant de Jacques Pain, centré sur les questions de pouvoir et celui de Francis Imbert avec le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI), fondé sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante. Francis Imbert théorise dans cette démarche la notion de praxis.

Dans la droite ligne de Fernand Oury, ne pas parler de René Laffitte serait ignorer un pédagogue essentiel. Un article signé par l'association champ.PI (2009), donne quelques éléments de la rencontre de René Laffitte avec Fernand Oury, rencontre qui fut décisive. En 1979, Fernand Oury et Catherine Pochet rejoignent le module Genèse de la Coopérative, un groupe de travail de l'ICEM, institué avec d'autres par René Laffitte. Vont se mettre en place des stages de formation l'été et des groupes d'écriture monographique.

Ce groupe disparaît en 1992, donnant naissance à deux groupes de travail : l'association Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.) et l'Association Vers une Pédagogie Institutionnelle (A.V.P.I.). Chacune de ces deux associations va continuer à écrire des monographies et à organiser chaque été des stages de formation. Après la mort de Fernand Oury en 1998, le mouvement continue.

Parallèlement, depuis 1997, René Laffitte a initié une formation à la PI destinée aux jeunes enseignants du centre de formation des écoles régionales bilingues, dispositif en

parfaite homogénéité avec sa pratique de la classe et des stages.

René Laffitte disait : « dès qu'un peu de “ mycélium pédagogique ” fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment » groupes qu'il nomme “chamPIgnon”. Il ne s'agit pas de créer un nouveau mouvement mais de continuer sur les traces de Fernand Oury, de ne pas rester seuls. L'association “champ.PI” voit le jour quelques années plus tard.

Je fais aussi partie d'un groupe PI des Pyrénées- Atlantiques . Il existe depuis deux ou trois ans, il se nomme «PI-perade» . Nous nous rencontrons à peu près tous les mois sur une demi journée et échangeons beaucoup sur nos pratiques et sur tous les questionnements qu'elles entraînent. L'écriture de monographies n'a pas encore démarré mais nous sommes conscientes de son importance et nous promettons de commencer bientôt.

Chapitre 6 Caractéristiques de la population: des élèves bilingues

1) Enquête et profil langagier de mes élèves.

Les élèves du collège ont entre 10 et 15 ans, ils sont, pour la plupart, issus des écoles Calandreta des Pyrénées Atlantiques (2% de provenance de classes bilingues). C'est donc une population décrite comme plurilingue et scolarisée entre 8 et 11 ans dans écoles immersives. Pour 100% d'entre eux, la langue parlée à la maison est le français (L1).

Nous ajouterons à cela que 50% des élèves parlent aussi l'occitan (L2) chez eux , soit avec un de leurs deux parents, soit de temps en temps avec un membre proche de leur famille, c'est-à-dire les frères, les sœurs ou les anciens.

De plus, 21% des enfants parlent de temps en temps une autre langue avec la famille plus ou moins proche.

Je leur ai posé des questions³¹ afin de connaître leur profil langagier décrit ci-dessus et

³¹Voir annexe 1

aussi pour essayer de mieux comprendre ce que voulait dire être bilingue pour des élèves comme ceux-là: est-ce juste la langue utilisée à et pour l'école ou se servent-ils de leurs deux ou trois langues pour communiquer dans leur vie de tous jours. Certains disent que connaître une autre langue peu servir de langue « secrète » pour dire des choses devant les parents ou les gens dont ils ne veulent pas être entendus!

Aussi, lorsque je leur demande si apprendre encore des langues en arrivant au collège étaient quelque chose d'étranger, d'anxiogène peut-être pour eux ou au contraire une démarche familière en tant qu'apprenants d'une L2 depuis de nombreuses années, la moitié réponde à l'aide d'un mot synonyme de « plaisir » pour qualifier leurs premiers contacts avec la L3. Pour l'autre moitié, un mot de connotation plus négative émerge. Nous nous posons la question du souvenir d'acquisition de la L2 ici. Nous savons que nos passés d'écolier, proches ou lointains, influencent pour toujours notre « être un élève » d'aujourd'hui.

Les 45 élèves de nos classes ont eu à répondre à un questionnaire préparé par mes soins sur un modèle de D. Moore³².

Nous constatons en lisant leurs réponses que ce sont des enfants en contact permanent avec quatre langues:

Français	Occitan	Anglais	Espagnol	Latin
L1: 92%	L1: 8%	L3:100%	L3:100%	L4: 64 %
L2: 8%	L2:92%			En 5ème

Ces élèves ont de nombreux cours de langues dans leur emploi du temps, et cet apprentissage « simultané » augmente la visibilité et la disponibilité de leur L2, l'occitan ou le français pour quelques uns. Cela veut dire que toute langue nouvelle qui vient s'ajouter aux autres ne fait qu'augmenter le regard et le regard critique sur celles qu'ils connaissent déjà. Ces enfants ont une capacité à tisser des liens entre les différentes codes

³²Plurilinguismes et école.

langagiers et linguistiques car ils changent en l'espace d'une même journée de l'un à l'autre sans aucune gêne et au contraire avec beaucoup de facilité.

2) L'analyse et le rapport aux langues des adolescents.

Nous savons bien qu'à leur âge, les adolescents rejettent en bloc toutes les règles et toutes les institutions proposées par l'adulte ou la loi si nous parlons à plus grande échelle que celle du collège. Nous constatons exactement le même phénomène dans les couloirs du collège où lorsqu'ils entrent en 6ème, les « petits » parlent la langue de l'école sans même sans rendre compte pourrait-on dire, le cycle central que composent la 5ème et la 4ème, représente bien et fortement le rejet que nous évoquions plus haut. En effet, les élèves ne veulent plus parler occitan pour diverses raisons, que nous développerons pas en détails ici. Enfin, en 3ème, la raison s'empare de nouveau d'eux et ils «reparlent» avec plaisir la langue de l'institution, comme par effet pré-nostalgique.

En revanche, nous allons voir qu'en théorie il en est tout autre. En effet, aux questions, volontairement provocatrices³³ concernant leur L2, rappelons-le, cette langue apprise à l'école, pour l'école et qui n'existe pas pour tous dans la «vraie» vie, la majorité des élèves a répondu des choses très positives, voire même conservatrices. En effet, 84% pensent que l'occitan n'est pas une langue pour les nuls; 2% expliquent ce point de vue en la qualifiant aussi de «natale». Seuls 8% pensent que c'est une langue pour les vieux et que donc il serait impossible pour 100% d'entre eux de la «tuer». Ils étaient même choqués à l'idée cette pensée!

La raison de l'abandon pendant ces deux années centrale du cycle correspond aussi aux refus des règles, de l'autorité, rien de vraiment inquiétant pour la langue alors.

³³Voir les questions dans les documents des annexes

Lorsque nous leur demandons pourquoi, ils répondent souvent que «ça fait trop naze de parler cette langue devant les autres» je cite dans le texte. En effet, notre collègue est hébergé dans les locaux d'un lycée professionnel, ils côtoient des plus grands qu'eux.

La dernière de ces questions était la suivante: A quoi sert l'occitan?

Regardons ensemble leurs réponses dans le tableau ci-dessous:

Utilité de la langue 2	
Aider pour apprendre les autres langues	45,00%
Préserver la langue régionale	34,00%
Aider pour le français	8,00%
Etre bilingue	16,00%
Discuter avec les anciens	13,00%
Enrichir sa culture	2,00%

Ces résultats parlent d'eux-mêmes, ces élèves, si jeunes, ont noté, vérifié dans leur cursus scolaire, ou encore compris que cette L2 (occitan) les aide pour la L1 et la L3 à 53%. Pour l'enseignante et amoureuse des langues que je suis, c'est quelque chose de très fort de voir qu'ils savent déjà la chance qu'ils ont eu et qu'ils ont d'être des enfants plurilingues.

3) La question de la représentation et la proximité typologique des langues connues.

La question de la représentation est très importante pour les apprenants plurilingues, nous venons de l'évoquer dans le point juste avant.

En effet, l'acquisition d'une langue présuppose que l'on admette à la fois que c'est bien une langue, et qu'elle est différente. Christophe Colomb était donc pas du tout dans une

démarche acquisitionnelle lorsqu'il dit que les amérindiens « écorchent nos latines oreilles de leur rocailleux dialecte. » (Todorov) ³⁴

De la même façon, les élèves rencontrant l'anglais pour la première fois n'ont pas du tout la même réaction que face à l'espagnol. En effet, cette L3 là « ressemble trop à l'occitan » donc elle est forcément plus « facile » à apprendre, à comprendre et à utiliser en situation de communication que l'anglais.

Cette L3-ci , en revanche, n'ayant pas du tout la même fréquence sonore, est « trop dur » à appréhender pour certains. Les autres sont au contraire charmés par cette nouvelle musique et trouve qu'elle est « cool ». Elle représente pour eux un nouvel espace où ils vont pouvoir être, encore un fois , quelqu'un d'autre, un autre qu'ils n'ont pas pu explorer, trouver dans les deux autres langues qu'ils parlent bien mais qui ne les racontent pas en entier.

Ils pourront peut-être trouver de nouvelles réponses aux questions plus enfouies de leur personne. Deux de nos élèves, frères de surcroît, disent à ce propos quelque chose de bouleversant lorsqu'ils répondent à la question suivante : quelle est la langue de toutes celles que tu connais, que tu préfères parler et avec qui? Tous les deux et sans se consulter, ont dit « l'anglais , avec papa ». Je trouve que ces réponses d'enfants, instinctives, en disent long sur le pouvoir magique de parler autrement, de se parler autrement, en plus avec un membre si proche de la famille.

Nous comprenons ainsi l'importance des représentations des langues dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

De plus , cela nous fait rebondir sur l'importance de l'altérité décrite par Bernard Py (1989). Il explique en effet que dans les premiers temps de l'acquisition, l'altérité est maximale. Quand tout va bien, elle prend la forme de l'exotisme, de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle .

F. Grosjean, pour sa part, formule une hypothèse selon laquelle les situations de

³⁴ Phrase citée dans l'ouvrage Un parcours au contact des langues. LAL

production plurilingue variables supposent la mise en place d'un mode langagier « language mode » qui décrit l'état d'activation des langues du locuteur bilingue et les mécanismes de traitement langagier à un moment donné.³⁵ En fonction de ce mode langagier, le locuteur choisit une langue de base ou la langue la plus active et décide combien de langues doivent être activées. Les langues ou mots non requis seront alors désactivés mais des alternances codiques ou des emprunts peuvent se produire. Il s'agit donc d'une activation interactive qui dépend de facteurs multiples, tels les habitudes des interlocuteurs liées au mélange des codes, le mode d'interaction habituel, la présence d'interlocuteurs monolingues, le niveau de formalité, la forme et le contenu du message produit ou écouté et le statut socio-économique des personnes. Le positionnement sur le continuum du mode langagier sera différent d'un locuteur bi-/plurilingue à l'autre en fonction de leurs habitudes et de la situation. Cette hypothèse est prise en compte par de nombreux chercheurs comme représentative de la gestion des langues par les sujets bi-/plurilingues.

Mais, elle peut aussi conduire à un certain désarroi et être synonyme d'opacité, cas où l'apprentissage est plutôt une obligation. Sentiment souvent éprouvé par les adolescents. De plus, au fur et à mesure qu'il progresse, l'apprenant construit une interlangue, c'est-à-dire, un répertoire verbal original, distinct à la fois de la langue source et de la langue cible, je le rappelle, ce qu'il appelle un dédoublement de l'altérité où la langue source est perçue aussi de l'extérieur, c'est-à-dire, une « autre » langue comme une des réalisations possibles du langage. La L1 devient comme un fantôme qu'il faut soit chasser, soit avec qui cohabiter.

³⁵ Cité par Jessner en 2008 et par De Angelis en 2007 Third language acquisition p.79.

Chapitre 7 La salle de classe: lieu de transfert.

1) Le désir et l'apprentissage.

Selon J.L Atienza, les professeurs, dont la préoccupation la plus importante est de motiver leurs élèves, savent bien que leurs efforts en vue de cela ne sont pas toujours correspondants, et quand cela arrive, dans le meilleur des cas, qu'ils ne réussissent à influencer – à motiver, à émouvoir – qu'une partie des apprenants. Ils sont aussi conscients que ceux-ci sont parfois motivés sans raison – au moins identifiable à première vue–, au moment le moins prévisible et mus par les stimuli les plus insoupçonnés.

Que se passe-t-il donc? Que le désir d'apprendre ne peut pas être contrôlé par le professeur, ni même, consciemment pour le moins, par l'apprenant lui-même. En effet, comme le rappelle P. Meirieu (1993), « l'éducation est une activité étrange où l'on fait toujours comme si l'activité de l'éducateur produisait le développement de l'éduqué mais où, jamais, la moindre relation de cause à effet ne pourra être établie formellement entre la première et la seconde », car, écrit-il aussi, « l'élève apprend un peu n'importe quand et n'importe comment, il apprend quand on ne s'y attend pas et que la chose n'est pas prévue, il apprend quand il décide et selon des processus qui mettent en jeu des facteurs tellement intimes et tellement complexes que personne ne peut le prévoir » .

Or, les conditions spéciales de la salle de classe font de celle-ci un espace privilégié d'activation de cette instance psychique, ou, exprimé autrement – car, comme nous l'avons déjà annoncé, c'est la manière d'émergence de l'inconscient – la salle de classe est un lieu de transfert, un lieu où « l'autre de l'un » entre en rapport avec «l'autre des autres», rencontrant dans quelque chose de ce « l'autre des autres » une de ces failles à travers lesquelles il semble, finalement, donner satisfaction à la dette de sens si longtemps reportée.

Le pari pour le professeur consiste alors à savoir comment il peut s'en tirer

avantageusement pour lui et pour les apprenants, placé qu'il est entre ces deux demandes. D'un côté, il doit voir ce qu'il peut faire avec le savoir qu'il possède ou que, en tout cas, il doit posséder et dont il a l'obligation professionnelle de rendre compte: le savoir qui regarde sa discipline, comment faire pour éveiller ou pour maintenir le désir de savoir de l'apprenant au regard de ce savoir. Le professeur n'a pas ici le droit de regarder de côté ou, comme le psychanalyste, de faire le mort, car si les savoirs sur « l'autre » de l'apprenant c'est lui, l'apprenant même, qui les a, ceux sur la discipline académique appartiennent eux au professeur. Mais d'un autre côté, l'enseignant devra en même temps voir ce qu'il peut faire avec cet autre savoir qu'il n'a pas, mais dont on lui demande – inconsciemment – de rendre compte: le savoir sur les questions fondatrices non répondues. Car le désir – ou le refus –, de la part de l'apprenant, de s'appropriier du savoir académique du professeur est, d'une manière ou de l'autre, étroitement lié aux satisfactions obtenues – ou supposées avoir été obtenues – par rapport à cet autre type de savoir.

Voici alors un des problèmes le plus importants de la relation transférentielle: l'amour de transfert, ou la haine de transfert, ce qui revient au même, c'est-à-dire, la fixation de l'apprenant sur l'enseignant. Quand la lettre envoyée longtemps avant, arrive finalement à un destinataire – le professeur en l'occurrence –, celui qui avait écrit la lettre – l'apprenant à l'époque de sa construction en tant que sujet divisé – subit un choc: « quelqu'un en moi entre en communication avec quelqu'un dans l'autre, à propos de quelque chose qui ne pouvait pas se faire entendre jusque-là », écrit M.F. Bonnet (1998) en parlant du transfert, et, conclut-elle, « le résultat est absolument bouleversant ». Le transfert donne ou rend la vie au sujet qui n'a plus l'impression d'être assujéti, c'est pourquoi il ne veut point considérer que ce ne soit que la possibilité de se séparer de celui – le professeur, par exemple – ou de ce – disons une discipline quelconque, par exemple une langue étrangère – qu'il croit être à l'origine de ce nouveau souffle de vie.

C'est là qui se trouve le succès de l'éducateur, comme l'a, le premier, dit Ferenczi:

« Si l'on aide l'enfant, le patient ou l'élève à quitter cette identification, à se défendre

du poids de ce lourd transfert, l'on peut alors dire que l'on a réussi à faire accéder sa personnalité à un niveau plus élevé », à condition que le professeur « ne cède pas sous la pression du transfert, ne ferme pas les chemins y conduisant, ne refuse pas de recevoir les messages qui ont si longtemps attendu [...], ne laisse pas se refermer ce qui s'est ouvert ».

Je trouve que l'écho que tout ce évoqué juste avant renvoie pour l'apprentissage d'une langue prend un sens particulier. En effet, entrer en communication devient pour un apprenant, ainsi que celui qui enseigne d'ailleurs, dans le tout début de l'acquisition d'une langue, l'un des buts premiers et nous remarquons que lorsque les élèves accèdent à ce lien communicationnel, il en est surpris, ravi et drôlement fier.

2) Les techniques Freinet ³⁶au service de l'acquisition de la L3.

Très peu d'ouvrages existent sur ce sujet. Le seul qui ait pu aider la théorisation de ma pratique est celui de Gérald Schlemminger,³⁷ linguiste et maître de conférences.

Cet ouvrage est passionnant car il est profondément ancré dans le quotidien de ce professeur d'anglais, du nom de Mr Bertrand, qui raconte comment il a transposé les techniques Freinet dans une classe de langue dans les années 70.

Travaillant en Calandreta, il n'en pouvait être autrement pour moi. J'ai donc moi aussi appliqué à ma classe de langue, ces techniques que les calandrons vivent et connaissent depuis leur toute petite section de maternelle. Présentons celles que j'utilise dans mes cours :

- Le «Quin te va?» qui se traduit par «how are you today?»³⁸. Ce dernier se passe souvent en tout début de cours, soit pour commencer la semaine par une impression laissée par la fin de semaine à la maison, soit pour la terminer et établir un bilan de cette dernière.

³⁶Voir annexe 7

³⁷La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes.2001. 2ème édition.

³⁸Comment ça va ?

Les élèves étant très accoutumés à ce genre de questions, que l'on pourrait qualifier de « personnelles » et n'étant pas en lien direct avec l'école, ils sont en mesure, dès la première semaine de classe, d'y répondre car, le sentiment d'être considéré comme une personne avant un élève n'est pas du tout surprenant pour eux. Le faire en une autre langue devient alors un jeu auquel ils se livrent volontiers. L'entrée dans la langue est alors gagnée et désacralisée à mes yeux. Ils ont entre trois et cinq mots à leur actif au tout début qui sont: I, am, good, bad, so so..... et peut être un sixième, very !

- Le plan de travail.³⁹ Celui-ci consiste à définir pour chaque semaine (2 heures de cours) le travail que chacun aura à faire. Chaque élève peut alors travailler à son rythme, dans l'ordre qu'il choisira, mais il s'engage tout de même à arriver au bout de son plan de travail. Encore une fois, les élèves apprécient cette façon de se mettre au travail car ils se sentent plus maîtres de leurs apprentissages.

Ce plan de travail allant de pair avec les équipes de travail pour un but commun : ces petits groupes au sein d'un même groupe qui font de la classe des élèves centrés sur une œuvre où la condition première de cette organisation est la réussite de l'œuvre entreprise : la classe doit produire concrètement, les enfants et le professeur doivent voir le résultat de leur effort.

- La correspondance entre pairs ayant pour L1 l'anglais. (cela ne fonctionne pas chaque année car trouver des « pen friends »⁴⁰ n'est plus chose facile.) Inutile de décrire cette technique dans les détails car elle donne le sens aux apprentissages que nous cherchons tous à approcher dans notre enseignement. Disons seulement qu'elle permet de centrer la classe sur autre chose qu'elle-même et l'ouvre sur le monde extérieur.

³⁹Voir un modèle en annexe 9 Gérald Schlemminger. Freinet et l'enseignement des langues vivantes.

⁴⁰Correspondants

- La classe verte. A la fin de leur années de collège, je propose à mes élèves de partir en classe découverte en Angleterre. Pour le moment, seule Londres a été explorée car c'est elle que je connais le mieux et où j'aime me perdre. Avant le départ, chaque élève est en charge d'une partie de son organisation : les transports et la réservation des billets d'avion, des tickets de métro et des autres titres de déplacement ainsi que le choix des visites et l'achats des billets d'entrée si besoin. Pour ces dernières, une page de guide touristique, en langue cible, est distribuée à chacun et chacun doit en faire une présentation à leur camarades de classe. Des recherches sur les différents site des musées sont aussi effectuées pour la même finalité. Ensuite, pour le logements, chacun doit chercher où dormir à Londres et exposent en classe les différentes possibilités, en va de même pour la nourriture. Toutes ces recherches sont faites en anglais et restituées en anglais, ce qui ne pose aucun problème, il semble qu'ils oublient leurs potentielles difficultés car la motivation et l'intérêt sont tellement grands et forts qu'ils supplantent tout le reste.

Avec toutes les informations en main, des choix, à la majorité vont se faire, en pesant le pour et le contre de toutes les solutions possibles. J'interviens bien entendu pour rappeler le budget dont nous disposons et réguler leurs envies qui sont parfois toutes autres qu'entrant dans la cadre scolaire. Cela me fait penser que ces élèves organisent des ventes de gâteaux au lycée pour récolter quelques sous et que la communication pour ces ventes est faite en langue cible elle-aussi.

- Les textes libres, ou exposés. Chaque élève doit présenter un texte libre en anglais au moins deux ou trois fois dans l'année sur les sujets de son choix. Ces textes peuvent être publiés dans le journal du collège si le comité de rédaction estiment que ce dernier est un bon papier.

Voilà pour ce qui est des techniques pures, ensuite, d'autres outils existent et cohabitent dans la classe de langue, je pense à deux en particulier:

- Le travail en projet. Même si la première impulsion vient souvent du professeur, les élèves s'en emparent très vite et la font évoluer vers leurs centres d'intérêt. Cette année, par exemple, le thème de la non-violence a été retenu et les élèves ont créé de multiples travaux autour de ce dernier. Ils ont fabriqué des t-shirts avec des logos forts en couleur et en mots, transférés sur le tissu; ils ont fait émettre un petit texte dans une radio locale; aussi ils ont réalisé, en lien avec les arts visuels, des graffitis pour dénoncer la violence, et enfin ils ont écrit les paroles d'une chanson, un lycée agricole a créé la musique dans leur club musique et ce morceau a été enregistré dans un vrai studio d'enregistrement. Tout ce travail en langue cible ! Quel cadeau pour moi qui les ai guidés tout au long de ce projet. Et aussi pour eux, quelle fierté d'avoir accompli tout ceci dans une langue qu'ils ont rencontrée trois années auparavant.

- Les familles de langues. Encore une fois, les élèves sont en contact avec ce genre de travaux depuis le primaire. Ils apprennent avec eux à appréhender une nouvelle langue en se servant de celles qu'ils maîtrisent déjà. Ils doivent faire appel à leurs connaissances métalinguistiques, plus ou moins inconscientes, afin de les transférer sur la langue inconnue et faire des hypothèses sur le fonctionnement lexical, phonologique ou syntaxique de cette dernière.

Partie 3

**Effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la L3
et les compétences orales et écrites en anglais.**

Dans cette dernière partie, je vais présenter les travaux de deux de mes élèves, ayant des profils quelque peu différents, et tenter de mettre en évidence leurs compétences écrites et orales (interactives) en fin de cycle collège. Ils ont tous les deux quatorze ans. Pièr-Arnaut est un enfant bilingue depuis sa naissance (occitan-français sont parlés à la maison) ; et Emma est devenue bilingue par l'acquisition de l'occitan à son entrée en école Calandreta vers 3ans. Tous deux ont commencé deux L3 (anglais et espagnol) à leur rentrée en 6ème, il y a donc quatre années scolaires.

Le profil langagier de ces deux jeunes gens est donc le suivant:

	L1 français	L2 occitan	L3 anglais et espagnol
Peion	14 ans	14 ans	4ans
Emma	14 ans	11 ans	4ans

Le niveau en L3 à la fin du collège correspond au niveau A2 du cadre européen de référence pour les langues.

Chapitre 8 Analyse de deux cas différents.

- 1) Exemples de travaux d'élèves : compétences écrites et orales (interactives) : L1 vs L2 pour transferts possibles en L3.

Le sujet proposé pour l'écrit est une épreuve de type brevet.⁴¹ Elle représente un niveau A2 en langue. Ce sujet se compose de trois parties:

- compréhension écrite→les élèves ont à lire un texte d'une vingtaine de lignes avec six questions sur le sens global de ce dernier.

- compétences linguistiques→quatre questions sur n'importe quel point grammatical sont posées aux élèves.

⁴¹Voir annexes 3 et 4.

- production d'écrit de 50 mots minimum.

Cette épreuve est censée se faire en une heure trente le jour j. Les élèves plurilingues que sont les nôtres mettent en moyenne 50 min pour terminer et de façon très satisfaisante ce travail. Je me demande toujours si cette capacité de transfert d'une des langues à l'autre s'opère dans ce travail écrit et s'ils se servent des connaissances dans les autres langues pour faire accélérer leur production en L3.

Voici ci-dessous, les deux textes produits par ces deux élèves. Je commence par la transcription de celui de Peion:

« Dear Clara,

I hope that you are fine and all is ok for you. I heard you were on hollydays.

Will you come in London? You won't just stay in Paris!

London is very great for french girls like you. If you come,

we will go in many parties organized by my friends and many things more!

Bye, Bye!»

En lisant ce texte, je constate que le niveau de langue est bon. En effet, il fait des phrases complexes. Il utilise le pronom relatif « that » dans la première mais il omet dans la deuxième, pour alléger son texte me dit-il. Ensuite, il utilise trois temps différents : le présent simple, le futur et le prétérit. L'emploi du « heard » n'est pas correct dans cette phrase, le *present perfect* aurait été plus approprié, mais il connaît quand même ce verbe irrégulier! Enfin, les expressions de la langue anglaise sont respectées et le lexique employé est varié et tout à fait adéquat avec le thème du texte proposé. Nous pouvons donc dire que le niveau de langue est bon tant sur le plan lexical, que syntaxique. De plus, notons que le travail est fait un trois fois moins de temps que le temps conseillé.

J'ai demandé à Peion la méthode qu'il utilisait pour entrer dans la production d'écrit en anglais.⁴² Il m'a répondu qu'il pensait directement en anglais et que s'il rencontrait des difficultés à exprimer un mot, il essayait de les contourner en paraphrasant dans la langue cible. Il dit aussi que l'anglais ressemble à l'allemand, chose qu'il doit tirer de sa culture générale car il n'a jamais appris cette langue.

Regardons maintenant celui d'Emma:

« London is a beautiful place! The London Eye is one of the biggest monument in London. During the night, the pubs are open, if you come we can go in one of them all the nights. I have tickets for a concert in Wembley. I'm sure is one of your favorite group.»

Cette production a, elle aussi, été effectuée en très peu de temps. Elle est d'un bon niveau également. Emma ne fait pas d'erreurs d'un point de vue syntaxique ou lexical. Elle utilise des tournures idiomatiques. En revanche, il y a quelques répétitions « london », « one of ». Un pluriel a été omis à « monument ». Erreur qu'elle fait aussi en français d'ailleurs. Nous pouvons voir que contrairement à Peion, elle parle de Londres comme si elle connaissait vraiment la ville. Elle cite des lieux typiques de cette métropole, comme « london eye », « pubs », ou encore « wembley ».

Emma a répondu au même questionnaire que Peion. Comme lui, elle dit écrire directement en anglais pour ce genre de tâche, contournant elle aussi les potentielles difficultés en paraphrasant ses idées pour réussir à les écrire. Elle trouve, par contre que l'anglais ressemble plus au français qu'à l'occitan.

Tous deux affirment que leurs L1 et L2 les aident d'un point de vue lexical, avec les mots transparents ou semi-transparentes.

⁴² Voir annexe 3

En ce qui concerne les compétences orales, j'ai choisi de les confronter à une situation d'interaction. C'est-à-dire qu'ils ont dû, par deux, jouer le rôle d'une personne définie sur le sujet proposé.⁴³ J'ajoute qu'ils n'ont pas eu de temps de préparation avant et que leur seul support papier donne les indications nécessaires à l'exercice (le nom du collègue, son âge, ses caractéristiques physiques....etc.)

J'ai enregistré leur conversation et suis restée avec eux pendant leur tâche. Mes élèves savent que je parle le français, l'occitan (pas aussi bien qu'eux mais tout de même un peu) et bien entendu l'anglais. Regardons ensemble la transcription de cet exercice:

« -Hi Emma, I can't go to the airport, *oh merde!* attends je sais plus ce que je dois dire.....I can't go to the station to pick up my colleague, can you do it for me?

-Yes, I can go, but what's the name of your friend?

-His name is Bill.

-You can make a description, a physical description of him, please?

-yeah, yeah.....he's got brown eyes and short and grey hair. He's 56.

- *Euh.....mince, euh.....*at what time he arrives? And the day?

- on wednesday.....station main hall at 10.40 a.m.

- What's his phone number?

- 0744426886766

-Thank you!»⁴⁴

Dans ce travail oral interactif, nous voyons que le « jeu » de parler dans l'autre langue ne pose pas de problème fondamental, ils plongent la tête la première dans l'exercice. Un petit

⁴³Voir annexe 5

⁴⁴En violet les interventions en français

réajustement est utile au démarrage lorsque Peion bascule en français (l.1) pour exprimer qu'il a perdu le fil de ses idées. Il ne me demande pas d'aide, il reprend ses esprits en relisant les informations disponibles sur son document et se relance dans l'aventure. Emma, de son côté, ne me sollicite pas plus lorsqu'elle hésite (l.7). Elle cherche dans sa tête les connaissances et les intègre de nouveau dans son discours.

Je constate là aussi un niveau de langue orale très correct. Il n'y a pas dans leurs productions de grosses lacunes lexicales, grammaticales, ni syntaxiques. Nous croyons et comprenons le message communicationnel engagé lors de cette fausse conversation téléphonique.

2) Analyse possible des productions.

Avant toute chose, faisons un point sur les atouts des techniques et des outils Freinet. Il est important de rappeler que ces élèves sont en contact avec toutes ces institutions depuis qu'ils sont en petite section de maternelle. Ils ont une facilité absolue à entrer dans ces codes didactiques. La seule nouveauté se trouve dans le code relatif à une classe de langue. Au lieu de travailler en L2, ils vont se mettre dans le jeu de l'investissement en L3. Nous constatons que cette L3 n'est pas du tout un obstacle pour eux, au contraire, ils abordent cette difficulté comme un nouveau « jeu de langage » qu'ils avaient déjà expérimenté en classe de maternelle.

Pour une enseignante de langue, le confort que peut apporter la familiarité des institutions a un effet magique pour la prise de parole. L'« input », dont parlent Krashen et bien d'autres linguistes, nécessaire au bon déroulement de l'apprentissage existe de fait chez ce genre d'apprenant. De plus, chaque élève se sent porté par le groupe, qui a une confiance absolue en la forme du cadre imposé par l'école. Ces techniques et outils sont donc, en

quelque sorte libérateurs des potentielles inhibitions qui peuvent exister face à l'inconnu et notamment à cet âge délicat qu'est l'adolescence.

Au regard de leurs productions, j'ai tiré quelques conclusions, essayant d'entamer la réponse à la question posée au début de ma réflexion.

A l'écrit, je remarque très nettement que ces élèves n'ont aucune difficulté à comprendre un texte en langue anglaise. Ils répondent très rapidement et très justement aux questions de compréhension. Tous les deux ont eu entre 5 et 6 points sur un total de 6 à cet exercice.

Ils disent bien que d'un point de vue lexical, les trois autres langues les aident à trouver le sens des mots. Pour la syntaxe, ils trouvent beaucoup de ressemblance avec le français.

En ce qui concerne les compétences écrites, je constate aussi que ces deux élèves répondent à la consigne d'écriture dans un temps très court et qu'ils le font souvent de manière très efficace.

Pour ce qui est de l'oral, je suis toujours très admirative du niveau en langues de mes élèves et je constate qu'il est étroitement lié au niveau de base dans les deux autres langues. Les élèves dont ont parlé ici sont certes de bons élèves mais surtout dans leur langue de départ, qu'elle soit le français ou l'occitan. Il aurait peut-être été plus pertinent de parler de d'élèves n'ayant pas les mêmes capacités. Mais ce qui est certain, c'est que les transferts d'une langue vers l'autre ne peuvent se faire que lorsque les langues déjà acquises sont solides chez l'apprenant.

Aussi, parlons de l'aspect phonologique de leur production. Au tout début, Peion salut son amie avec un « Hi », dont le « h » aspiré est très sonore, sans l'occitan dans l'oreille et dans la bouche, ces élèves n'auraient pas pu le prononcer aussi bien et l'intégrer aussi vite. Il en va de même pour les diphtongues anglaises qui prennent appui sur celle dont ils entendent la musique depuis qu'ils sont petits.

Je remarque enfin que le registre de langue est adéquat à la situation demandée. Peion utilise cette salutation familière instinctivement, il ne pose pas la question. Emma quant à elle, parle l'anglais comme les jeunes gens parlent toutes les langues c'est-à-dire,

en posant des questions sans faire l'inversion de l'auxiliaire et du pronom sujet.

D'un point de vue théorique maintenant tentons d'expliquer ces quelques premières observations.

C'est la psychotopologie, c'est-à-dire la perception par l'apprenant de la distance linguistique, et non la distance typologique en soi, qui nous intéresse ici. À la différence de Kellerman dont le travail se concentre sur des productions et des jugements d'apprenants, on s'appuie ici sur des données de perception et de compréhension pour mieux rendre compte du phénomène de la psychotopologie. Confronté à une nouvelle langue étrangère, comment l'apprenant va-t-il s'acquitter d'une tâche de compréhension ?

Kellerman (1979) propose l'hypothèse suivante: « Transfer from NL to TL does not take place willy-nilly. There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner – his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL 2». ⁴⁵

Selon lui (1983), toutes les formes ne sont pas transférables et ce n'est pas nécessairement la structure de la langue qui détermine les limites de transférabilité, mais plutôt le jugement linguistique de l'apprenant lui-même. C'est l'apprenant qui évalue la distance entre la langue source et la langue cible et qui crée sa propre 'psychotopologie' de la proximité entre les deux langues. Une forme donnée de la L1 peut être traitée soit comme spécifique à la langue, et elle n'est donc pas transférable, soit comme neutre, et elle est donc transférable à la L2. La proximité perçue globalement n'est donc pas nécessairement suffisante pour qu'une forme puisse être transférée. En parlant de la production, Kellerman (1980 : 55) estime que le rejet de certains aspects de la langue cible peut provenir de « la perception par l'apprenant, face à certains éléments de LM, de leur caractère suffisamment 'marqué' pour empêcher leur transfert ». En effet, ce dernier filtre son activité en langue

⁴⁵Le transfert de la LM vers la LC ne se passe pas bon gré mal gré. Il y a trois facteurs principaux qui contrôleront l'utilisation du transfert par l'apprenant- la structure psychologique de sa LM, sa perception de la distance entre LM et LC, et l'état actuel de ses connaissances en LC2 »

cible, même dans le cas de langues fortement apparentées. « Ce ‘filtrage’ peut agir, à l’insu de l’apprenant, précisément sur les éléments des deux langues où l’on observe une identité de forme et de fonction » (Kellerman 1980 : 55). Il s’ensuit que cette notion de transférabilité peut varier d’un apprenant à un autre. Dans un résumé du travail de Kellerman, Giacobbe (1992: 48-49) note que «Les thèses de Kellerman amènent la notion de transfert au plan de l’activité créative de l’apprenant dans la construction de son système linguistique. L’apprenant, en construisant son interlangue, doit traiter autant les données saisies dans la langue cible, que celles qui proviennent de l’influence de sa langue première».

3) Effets positifs et négatifs du plurilinguisme.

Pour commencer par le positif, en classe plurilingue, et coopérative de surcroît, nous pouvons porter à maturation beaucoup de réflexions faites en classe de L3 par les élèves eux-mêmes. En effet, leur esprit, étant habitué à la dimension métalinguistique, propose souvent des pistes de réflexion tant :

- sur le lexique:

« ah!, c’est le même mot qu’en occitan!»,

- sur la phonétique:

« en fait, c’est comme les doubles ou triples sons de l’occitan l’anglais!»,

- sur la syntaxe:

« est-ce que ,comme en anglais,on peut mettre les prépositions en fin d’énoncés?»

- sur la conjugaison:

« les temps anglais, ils sont trop simples par rapport au français et à l’occitan!»,

Voici quelques exemples de ce que j’entends en cours de langue et il y en auraient encore de nombreux à relever.

Kellerman définit cette caractéristique comme « language awareness »⁴⁶ depuis 1978. Cette dernière est une réelle qualité linguistique chez nos élèves bi- plurilingues.

Bono⁴⁷ rappelle que dans l'apprentissage d'une troisième langue, dans notre cas d'étude, guidé en milieu scolaire, des facteurs se mettent en place tels que le « facteur langue étrangère » et le développement d'une conscience métalinguistique accrue, qui peuvent réduire la distance entre les L2s et la L3.

Aussi, l'hypothèse que les connaissances acquises lors des apprentissages préalables aident l'apprenant à focaliser son attention sur les éléments manquants dans sa L3 ou dont le fonctionnement pose problème semble se confirmer. L'expérience d'apprentissage des langues autres que la LM est constamment sollicitée dans l'acquisition plurilingue. Les autres langues connues de l'apprenant constitueraient « un input élargi » à partir duquel des hypothèses vont se mettre en place qui devront par la suite être confirmées ou rectifiées. Cet input appartenant en priorité à l'apprenant et aux interactions qui seront de sa propre initiative.

L'attitude positive des apprenants plurilingues de l'anglais L3 envers leurs acquis et expérience dans l'apprentissage et l'utilisation d'autres L2 est unanime : les réponses aux questionnaires révèlent que tous perçoivent la connaissance d'autres langues comme atout, notamment en raison des ressemblances avec l'anglais . Cet atout se manifeste comme une aide à la compréhension et à la mémorisation des nouvelles connaissances.

Cependant, l'identification de caractéristiques transférables à partir des autres langues n'est pas une condition suffisante pour que ce potentiel soit réellement activé. L'utilité des connaissances d'autres systèmes linguistiques n'est pas toujours reconnue et mise à profit lors de la réalisation de tâches de production écrite en anglais L3. En effet, nous observons quelques types de stratégies mises en œuvre par les apprenants plurilingues à des degrés différents. En résultat, la fréquence de l'activation partielle d'une autre langue que celle

⁴⁶ Conscience du langage

⁴⁷ La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. 2007

attendue reste variable, bien que présente chez tous les apprenants. G. De Angelis (2007) met en garde que la proximité linguistique objective ne mène pas automatiquement à l'activation partielle d'une LC car les apprenants émettent un jugement personnel au sujet des ressemblances et des écarts.

La principale stratégie compensatoire plurilingue qui caractérise la production en anglais L3 est celle d'appui sur les connaissances dans d'autres langues acquises précédemment. Sa mise en œuvre dépend dans une certaine mesure de ce que nous appellerons seuil de prise de risque pour tester une hypothèse sur la correspondance et l'adaptabilité d'items de L1/L2 au fonctionnement de la L3. Elle résulte dans l'activation partielle d'items perçus comme similaires avec une adaptation plus ou moins réussie à la langue cible.

Il n'est pas exclu non plus que ces apprenants réussissent parfois à adapter complètement les items activés à partir d'autres langues grâce à une meilleure connaissance du fonctionnement de la L3 et que cette activation n'a pas laissé de trace. Pour expliquer la fréquence inférieure des traces d'activation partielle d'autres langues, outre la proximité objective entre les langues connues et la langue apprise, il faut aussi ajouter l'expérience acquise grâce à l'apprentissage d'autres L2, la conscience métalinguistique, la capacité de repérer les écarts et l'auto-contrôle ou monitoring.

Pour conclure sur ce petit point, citons Cummins (1986) qui dit :

«à condition qu'un niveau minimum de compétences soit atteint dans la L1, il existe une interdépendance du développement dans les L2s qui repose sur une compétence sous-jacente commune (CUP: Common Underlying Proficiency). Cela veut dire que les transferts de compétences d'une langue à l'autre s'effectuent tant au niveau cognitif et métalinguistique.»

Les conséquences négatives du plurilinguisme, selon De Angelis,⁴⁸ ou multilinguisme sont minimales par rapport aux avantages cognitifs pouvant être obtenus. Mais il en existe

⁴⁸Third or additional language .SLA. 2007

quelques uns tels que la focalisation et les emprunts. La focalisation peut être marquée par un pic prosodique (à l'oral seulement), par une construction clivée, ou bien encore par un ordre marqué des mots. L'emprunt étant le processus consistant à introduire dans son lexique un terme venu d'une autre langue. L'emprunt peut être direct (une langue emprunte directement à une autre langue) ou bien indirect (une langue emprunte à une autre langue via une – ou plusieurs – langue vecteur). L'emprunt fait partie des moyens dont disposent les locuteurs pour accroître leur lexique.

Certains élèves en fin de collège font encore des erreurs dans la langue cible, comme par exemple, « I love the car blue » où l'ordre des mots est directement focalisé sur la L1 ou L2 pour nos élèves bilingues, pire encore « I have forteen », traduction littérale du français « j'ai 14 ans ». Pour illustrer un emprunt, je pense au dernier travail de traduction qu'ils ont eu à faire, le corpus de départ était le suivant « if you haven't got enough money » qu'ils ont, dans 3 cas sur 10, traduit par « si tu n'as pas assez de monnaie. »

Chapitre 9 L'évaluation des élèves en classe coopérative, une évaluation qui donne du sens à l'acquisition.

1) Le voyage scolaire

A mon avis, la « classe verte » linguistique, est le moyen le plus riche et le plus honnête dévaluer en fin de cycle les capacités langagières de nos élèves.

En effet, nous pouvons alors observer, noter et évaluer si, in situ, un enfant est en capacité d'écrire une lettre dans la L3 pour demander des informations pour une visite, d'écrire un mail pour réserver une auberge de jeunesse dans la pays étranger de la langue en question; ou encore, d'avoir une conversation téléphonique avec un natif pour demander quel serait le menu de tel ou autre endroit pour le dîner.

Sur place, nous pouvons voir s'il est capable de communiquer avec les locuteurs natifs , et au retour, s'il peut présenter en langue cible aux familles son séjour et toutes les découvertes qu'il a pu faire durant son voyage.

Le voyage linguistique, comme nous le nommons aussi, est une réelle mine d'or évaluative et donne du sens aux apprentissages d'une L3 pendant les quatre années du collège.

2) Les autres projets qui servent à évaluer.

Tous moments de classe où l'élève se sent maître de son apprentissage, est propice à l'évaluation. En effet, lorsqu'il se sent investi d'une mission pour son groupe et avec son groupe, l'enfant est porté vers la réussite, en tout cas vers l'envie de l'acquisition comme par exemple, mettre en scène et créer un court métrage à partir d' un extrait de nouvelle, ou bien écrire et enregistrer une chanson, créer un magazine de mode pour les filles. Dans ces situations d'apprentissage, le professeur est en face à face avec les capacités de ses élèves, il peut ainsi mettre en place des séances de qualité.

3) Le portfolio européen des langues.⁴⁹

Le portfolio européen des langues⁵⁰ a été développé à l'initiative du Conseil de l'Europe. Il existe dans l'Union européenne trois types de portfolios : un modèle junior, un modèle pour les collèges et un modèle pour les lycées. Actuellement, tous les Etats membres qui ont signé les accords éducatifs sont en train de développer leurs propres portfolios. Ces derniers s'inscrivent tous dans le cadre européen commun qui a défini en 1976 une grille de référence des niveaux de compétences en langues étrangères.

⁴⁹Des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. V. Castellotti et D.Moore.

⁵⁰ Voir annexe 6.

Il doit favoriser l'apprentissage des langues étrangères, et non d'une seule langue. Il met l'apprenant au centre des préoccupations pédagogiques et se fixe pour but de lui faire acquérir des compétences communicatives qui lui seront utiles pour la vie entière.

Il a aussi une fonction pédagogique centrée sur l'apprentissage et permet de relater les expériences vécues dans le cadre de l'apprentissage des langues apprises. La dimension culturelle est largement prise en compte.

Il se compose de trois volets:

- un passeport qui permet à l'élève d'indiquer le niveau de compétence qu'il estime avoir atteint dans l'une ou l'autre des langues qu'il apprend ou maîtrise, en fonction de la grille de référence du cadre européen commun.
- une « biographie langagière » qui recense l'ensemble des compétences langagières de l'élève, permettant une auto-évaluation.
- un dossier qui donne à l'élève la possibilité de regrouper tous les documents prouvant sa connaissance en langue et de favoriser ainsi le plurilinguisme.

C'est un outil apprécié des élèves car ils se sentent valorisés en travaillant avec un outil européen. Je trouve aussi cet outil très intelligent dans son approche « je fais partie d'un groupe où l'on ne parle pas tous la même langue » et dans un établissement plurilingue il prend une valeur plus concrète. A l'heure actuelle, 42 pays ont signé les accords éducatifs. Vingt deux portfolios ont été accrédités par le Comité européen de l'Éducation, ce qui représente 17 pays. La Russie, la Hongrie, l'Italie, sont en train de préparer les leurs. Ces outils ont été expérimentés pendant deux ans. Au terme de cette expérience, 98 % des élèves ont répondu par l'affirmative à la question " Aimes-tu ton portfolio ? " et à 93 % à la

question " Aimes-tu utiliser ton portfolio ? ". Cela signifie que même les élèves qui n'aiment pas l'utiliser l'apprécient en tant qu' objet.

Je trouve personnellement cet outil très intelligent dans son approche qui serait caricaturée ainsi « je fais partie d'un groupe où l'on ne parle pas tous la même langue ». En ce sens, il est une ouverture sur le monde et sur la diversité linguistique de ce dernier. Vivant dans une petite ville, nos élèves ne sont pas forcément confrontés à une grande pluralité des origines et des échanges. Cet outil ne peut que leur faire prendre conscience de l'autre. De plus, dans un établissement plurilingue, il faut souligner qu'il prend une valeur plus concrète, les enfants savent ce que veut dire parler de nombreuses langues et être en contact permanent avec celles-ci.

Du point de vue des acquisitions, il est vrai qu'il donne du sens à ce que l'on apprend dans la mesure où il permet à toutes les langues des apprenants d'exister. Il les fait vivre en dehors de l'école, il leur donne une légitimité. L'auto-évaluation, qui rentre tout à fait dans notre idéologie didactique et pédagogique, donne l'occasion aux élèves de prendre du recul sur leurs apprentissages et d'évaluer eux-mêmes leurs compétences en langues.

Chapitre 10 Classe coopérative et livret de compétences: deux mondes compatibles?

1) Le livret personnel de compétences .

Depuis la rentrée 2009, il est généralisé à tous les collèges. Il atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun. Au collège Calandreta, il fait partie du projet d'établissement qui est à l'initiative de l'inspecteur d'académie qui est en charge de l'occitan dans le département des Pyrénées Atlantiques.

Celui dont nous servons est le palier 3 de ce livret, ce qui correspond, pour la L3, à un niveau A2 de compétences en langues.⁵¹ La règle étant la suivante, si un item parmi les domaines n'est pas validé, la totalité du socle ne peut être validé non plus ! Quelle bizarrerie. Soit l'élève a toutes les compétences, soit celles acquises n'existent pas et sont ignorées par l'institution.

Cet outil est loin d'être mon préféré car il classe les savoirs dans des compétences acquises ou fantômes, dont la philosophie ne correspond pas à notre projet éducatif pour nos élèves. Cet outil est cependant obligatoire.

Nous favorisons les deux autres outils car nous estimons leur sens plus juste pour les apprenants et les personnes qui les évaluent, en l'occurrence les professeurs.

2) Le terme « compétence » et son histoire.

Selon Nico Hirtt,⁵² le mot «compétence» apparaît au début des années 90, c'est-à-dire, au moment précis où l'on commence à parler de «société de la connaissance», de «mondialisation» et de « globalisation ».

Hirtt affirme que derrière l'approche par compétences (APC) se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail. Elle consiste bel et bien à un abandon des savoirs. Elle ne peut en aucune façon se réclamer de constructivisme pédagogique; elle se situe en réalité à l'opposé des pédagogies progressistes, dont la pédagogie institutionnelle fait partie.

En effet, il ajoute que loin de favoriser l'innovation pédagogique, elle enferme les pratiques des enseignants dans une bureaucratie routinière. Je partage entièrement cette idée, de même que je trouve difficile de « remplir » ces grilles de compétences dans mon travail quotidien, ce qui fait de moi un professeur un peu hors la loi. Le problème c'est que je ne

⁵¹ Voir annexe 8

⁵²L'approche par compétences : une mystification pédagogique.

comprends pas ce qu'elles veulent dire vraiment. Elles sont tellement vagues et théoriques que je n'y vois aucun sens didactiques.

Hirtt insiste en disant que l'APC est un élément de dérégulation qui renforce l'inégalité sociale du système éducatif.

A l'ombre de L'OCDE⁵³ et de la commission européenne, dès que l'on gratte un peu le discours romantique de certains pédagogues, l'APC se dévoile pour ce qu'elle est ; c'est-à-dire, une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit. Pour justifier cette pensée, regardons de plus près les compétences de base demandées à un travailleur:

- Capacité en L1
- Capacité en L2
- Culture scientifique et technique
- Alphabétisation numérique
- Flexibilité/adaptabilité
- Esprit d'entreprise

Elles correspondent tout à fait aux différents domaines du LPC et je rejoins alors la pensée de Mr Hirtt et me demande où sont les valeurs humanistes ici ? Et les savoirs en tant que tels ? Et le sens donné aux acquisitions ? Et l'action des élèves dans tout cela ? Bref, je ne partage pas l'idéologie de la compétence! Pour moi, elle se place à l'opposé de la pédagogie active , c'est-à-dire qu'elle dénigre le savoir au lieu de le mettre en valeur. La preuve est faite lors de la validation du socle évoquée dans le point qui précède.

« les savoirs sont relégués au rang d'instruments devant servir au développement des compétences. »

Pour illustrer cette pensée, pensons à des tâches telles que faire une affiche en histoire géographie, créer une page web ou faire un power point par exemple.

⁵³Organisation de coopération et de développement économiques

Tous ces modes, ces supports que l'on appelle communication, sont ceux réclamés par le marché du travail.

De plus, les compétences transversales, « les super-compétences », comme les appelle l'auteur, sont des paroles vides de sens, comme en témoigne la suivante «savoir résoudre un problème». Que peut vouloir dire un tel item pour un élève qui a entre 3 et 15 ans, quand même pour un professeur, il est difficile de la définir concrètement?

Alors, comment calquer cette compétence vide de sens dans une classe coopérative, où les savoirs et les connaissances doivent se construire ensemble, autour d'un projet commun ancré dans le réel ?

3) A qui la faute ?

L'approche par compétences renvoie à de nombreuses expressions du constructivisme (50's-70's) telles que « mettre les élèves au travail, donner du sens aux savoirs et aux apprentissages, chantier de problèmes, l'activité des élèves. »

Or, cette filiation est totalement infondée car L'APC est opposée aux pédagogies constructivistes ou socio-constructivistes.

Faisons ici un rappel de ses deux principales définitions :

-En pédagogie, c'est l'ensemble des conceptions liées aux travaux du psychiatre suisse Piaget (1896-1980) et du russe Vygotsky (1896-1934). La thèse centrale du constructivisme de Piaget est que toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage. Alors que pour Vygotsky, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social, d'où son appellation de socio-constructiviste. De plus, il affirme que les concepts s'acquièrent plus facilement lorsque l'élève passe par un processus de (re)construction des savoirs, c'est-à-dire par une démarche hypothético-déductive.

La « mise en situation de recherche » de l'élève et son activité dans des « chantiers de recherches » donnent du sens aux apprentissages. Cette démarche semble beaucoup plus efficace qu'une démarche purement transmissive.

Le tâtonnement, les erreurs, les hypothèses font et entrent aussi dans le constructivisme.

-En philosophie, cela signifie que toute connaissance n'est «QUE» constructions sociales, c'est-à-dire que, toute vérité n'a de valeur que relativement au contexte social, historique, culturel où elle a été construite. Il n'existerait aucune réalité en dehors du sujet pensant.

L'APC ressemble dans le discours au constructivisme mais en réalité cache un retournement complet des buts et des moyens. En effet, dans l'APC, le savoir n'est qu'un outil, un accessoire pour réaliser une tâche; alors que dans le constructivisme et le socio-constructivisme, le savoir est le but même de l'apprentissage.

Le Grain, dans la même veine, résume très bien ceci en disant que « le savoir n'est pas au service de la compétence [...] ce sont les compétences , c'est-à-dire l'usage et la manipulation du savoir qui sont au service de l'appropriation de ce dernier.»

Dans l'APC, il faut aussi dire adieu à l'utilisation de l'erreur comme levier pédagogique. En effet, si le jour de l'évaluation d'une des compétences du socle commun, l'élève n'y arrive pas ou se trompe, la compétence en question ne peut être validée sur le document officiel par le professeur. Comment faire alors pour que l'erreur permette à l'enfant de progresser ?

Nous pouvons conclure ici, en disant qu'avec l'approche par compétences, le professeur n'a plus pour tâche d'enseigner. Il n'est plus que le « coach », l'animateur et l'accompagnateur d'élèves qui avanceront chacun à leur rythme, selon leur milieu social, leur établissement et les attentes de leurs professeurs.

Alors, je me pose une question : ai-je choisi d'enseigner uniquement pour permettre à mes élèves d'être compatibles avec le monde du travail ?

Conclusion.

De même que C. Freinet considérait que l'on apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant, Castellotti dirait qu'on devient plurilingue en communiquant et en apprenant de manière plurilingue. En effet, nous voyons bien au cours de ce travail que ces élèves ont la capacité de passer d'une langue à l'autre de façon immédiate et spontanée. Ce mécanisme s'opère soit en fonction du locuteur qu'ils ont en face d'eux, (occitan aux professeurs en général, mais anglais au professeur d'anglais, espagnol au professeur d'espagnol, français au professeur de français....etc), soit pour palier au manque lexical qu'ils peuvent rencontrer lors de leur prise de parole. Comme exprimé plus haut, je me refuse à empêcher ces passages, car chacun a le droit de s'exprimer, peu importe finalement le biais.

Castellotti défend cette idée en disant que ces micro-alternances spontanées⁵⁴, au cours des échanges en classe, ou sollicités par l'enseignant à des fins d'apprentissage, est une expérience qui semble démontrer une efficacité particulière pour l'appropriation plurilingue de savoirs disciplinaires, dans la mesure où elle repose sur une organisation de séquences alternées se caractérisant à la fois par une grande souplesse dans le recours à chacune des langues, par une grande diversité des documents d'appui et par une grande rigueur dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage. (multiplicité des points de vue). Les élèves ont à leur disposition plusieurs images qui peuvent se superposer et être utilisées selon le besoin communicationnel.

Une autre hypothèse semble se dégager des observations faites en classe. En abordant les notions de prise de conscience (noticing) et des séquences potentiellement acquisitionnelles dans la perspective interlangue, nous avons pu montrer que chez les apprenants d'une ou plusieurs L3, des opportunités de détecter une forme linguistique saillante sont créées par la mise en relation entre le fonctionnement de la forme en question dans une L2 et dans la L3.

⁵⁴ Castellotti et Moore. Alternances des langues et apprentissages. Ela n°108. 1997.

En effet, la comparaison L2-L3 aurait un caractère potentiellement acquisitionnel dans la syntaxe, le lexique, et la phonologie.

L'hypothèse que les connaissances acquises lors des apprentissages préalables aident l'apprenant à focaliser son attention sur les éléments manquants de la L3 semble se confirmer. L'expérience d'apprentissage des langues autres que L1 est constamment sollicitée dans l'acquisition de la L3. Les autres langues connues de l'apprenant constitueraient ainsi un «input élargi», c'est-à-dire, une plus grande stimulation à partir de laquelle des hypothèses vont se mettre en place qui devront par la suite être confirmées ou rectifiées. (Bono 2007)

Le but aussi de cette étude était de découvrir quels étaient, chez nos élèves, les effets de la L2, l'occitan sur l'acquisition de la L3. Nous avons vu que les effets positifs du bilinguisme sur cette dernière étaient déjà connus, mais nous pouvons ajouter que plus la maîtrise de cette L2 est grande, plus les performances dans la L3 sont évidentes. P.Hammel confirme cette hypothèse lorsqu'il explique qu'une langue renforce toujours une autre (aires de Broca et Bernik), et que cela se manifeste par un système d'ajout et non le contraire. En effet, M.Markey cite Esch (2003) « meilleurs sont les élèves en L1 et L2, meilleurs ils semblent le devenir en L3 » et ajoute qu'afin de profiter de son bilinguisme lors de l'appropriation d'une nouvelle langue, deux conditions semblent s'imposer : l'individu en question devrait présenter un bilinguisme dit additif, c'est-à-dire une valorisation des deux langues et il devrait aussi atteindre un seuil de compétence dans les deux langues avant de pouvoir bénéficier de différents avantages cognitifs liés au bilinguisme.⁵⁵

Il faudrait maintenant, en partant des hypothèses faites sur les origines de l'efficacité de notre dispositif, les généraliser, et faire toute une recherche, sur un corpus de classes bilingues, ayant en L3 l'anglais, afin de les vérifier. Muñoz l'a déjà observé⁵⁶ en 2005 dans des classes bilingues espagnol-catalan pour l'acquisition de l'anglais L3.

⁵⁵ Cf Cummins 1991

⁵⁶L'anglais et le plurilinguisme G.Forlot (dir)

Je terminerais par une pensée plus poétique. En effet, la poésie vit entre les langues.⁵⁷ Elle peut s'inventer, elle peut s'écrire et résonner musicalement en diverses langues, qui mises en contact avec le sujet, le font cheminer de l'une à l'autre par le mouvement, l'énergie, la vibration poétique, elle-même matière de langues et de cultures.

La poésie qui circule entre langue étrangère et langue maternelle ou vice-versa est intéressante car le « je » est traduit par et pour les mots. Face à l'irrévocabilité des mots en langue maternelle ou étrangère, tout sujet devra pouvoir faire son chemin, par le sensible, vers cette langue nouvelle et qui le renouvelle. C'est par la relation poétique et sans jamais perdre le mouvement de la dynamique subjectivante dans l'entre-deux des langues, que son corps et sa voix en transmettront la sensibilité. Le lieu poétique, dans l'entre-deux.

⁵⁷Gisèle Pierra. LACIS. Langues en contact et incidences Subjectives. Dipralang (EA.739)

Bibliographie

ANGELIS G. D. *Third Or Additional Language Acquisition*. [s.l.] : Multilingual Matters, 2007. 161 p.ISBN : 9781847690036.

ATIENZA J. L. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Ela*. 1 septembre 2003. Vol. n° 131, n°3, p. 305-328.

BONO M. *la comparaison L2- L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue*. [s.l.] : Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2007.

CENOZ J., HUFSEISEN B., JESSNER U. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. [s.l.] : Multilingual Matters, 2001. 208 p.ISBN : 9781853595493.

FORLOT G., ROBERT J.-M. « L'anglais langue passerelle vers le Français? » *Ela*. 13 mai 2008. Vol. n° 149, n°1, p. 5-8.

FORLOT G. « « Oh là là, ça c'est vraiment de l'anglais ! » ». *Langage et société* [En ligne]. 15 décembre 2010. Vol. n° 134, n°4, p. 79-79. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.3917/lis.134.0079> > (consulté le 26 avril 2014)

GAJO L., PY B., MATTHEY M., MOORE D., COLLECTIF. *Un parcours au contact des langues*. Paris : Editions Didier, 2004. 287 p.ISBN : 9782278053957.

GILLES F. *Anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques de Forlot. Gilles*. [s.l.] : L'Harmattan, [s.d.].

HICKEL F. « Danièle Moore , Plurilinguismes et école ». *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* [En ligne]. 25 mars 2008. n°n°4,. Disponible sur : < <http://sejed.revues.org/1093> > (consulté le 26 avril 2014)

LANTOLF J. P., GENUNG P. B. « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 15 décembre 2005. n°12, p. 99-122.

MARKEY M. *Déployer sa compétence bilingue lors de l'apprentissage scolaire d'une troisième langue: le cas du français en Irlande*. Thèse de doctorat. Villeneuve d'Ascq, Nord, France : École doctorale Sciences de l'homme et de la société, 2012.

MOAL S. « Pour un trihori anglais-breton-français dans les classes bilingues de Bretagne ». *L'anglais et le plurilinguisme*. 2009. p. 101-116.

MUÑOZ C. « Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 30 juin 2009. n°24, p. 75-99.

PORQUIER R., PY B. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier Scolaire, 2004. 122 p.ISBN : 9782278053001.

SCHLEMMINGER G. *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*. 2ème éd revue et augmentée.[s.l.] : ICEM, 2001.

STRATILAKI S., BONO M. *Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamique des répertoires plurilingues en construction*. [s.l.] : Université Paris 8, [s.d.].

TRÉVISIOL P. « Influence translinguistique et alternance codique en français L3 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 30 juin 2009. n°24, p. 13-43.

XYPAS C. *Les stades du développement affectif selon Piaget*. [s.l.] : L'Harmattan, 2001. 171 p. ISBN : 9782747506489.V

OURY F., VASQUEZ A. *Vers une pédagogie institutionnelle* : Brochet, 1967.

CANAT S. *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* : Champ social édition, 2007.

DABENE L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* : Hachette, 1994.

Table des annexes

ANNEXE 1	
BIBLIOGRAPHIE LANGAGIÈRE.....	81
ANNEXE 2	
QUESTIONNAIRE INTROSPECTION.....	83
ANNEXE 3	
PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES.....	84
ANNEXE 4	
SUJET ÉVALUATION ÉCRITE	86
ANNEXE 5	
SUJET ÉVALUATION ORAL INTERACTION.....	87
ANNEXE 6	
LIVRET EUROPÉEN DES LANGUES.....	88
ANNEXE 7	
LES TECHNIQUES FREINET	91
ANNEXE 8	
LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES EN LANGUES.....	92
ANNEXE 9	
PLAN DE TRAVAIL.....	93

Annexe 1: Bibliographie langagière

Prénom et âge :.....

I) Biographie langagière des élèves.

-Précise quelle(s) langue(s) tu parles à la maison :

1 :

2 :

3 :

-Avec qui ?

Père :

Mère :

Frère et sœur :

Membres proches de la famille :

- Quelles langues parles-tu, même peu, et dans quel ordre les as-tu rencontrées, à quel âge ?

Français n°

Occitan n°

Anglais n°

Espagnol n°

Latin n°

Autre (s) n°

II) Place de ces langues dans ton cœur.

-Quelle est celle que tu préfères parler et avec qui ?

III) Et l'occitan dans tout ça ?

- 1) Est ce que l'occitan, c'est nul ?
- 2) C'est une langue pour les vieux ?
- 3) A quoi cela te sert d'avoir appris cette langue ?
- 4) Devrions-nous la tuer ?
- 5) Pourquoi les adultes en Calandreta, à la maison t'embête avec l'oc alors plus personne ne parle cette langue ?

Annexe 2 Questionnaire d'introspection.

Questionnaire d'introspection

- 1) Comment fais-tu lorsque tu dois écrire un texte en anglais ?
 - tu écris directement en anglais, sans penser dans les autres langues ?
 - tu formules les phrases en français ou en l'occitan et tu les traduis ensuite en anglais ?
 - autre ?
- 2) Lorsqu'il te manque un mot de vocabulaire ou une phrase toute entière, comment t'y prends tu ?
 - tu paraphrases en anglais pour essayer de faire avec les moyens que tu possèdes ?
 - tu cherches dans une autre de tes langues pour trouver le mot/phrase le plus proche ?
 - autre ?
- 3) Quels genres de difficulté rencontres-tu lorsque tu écris en anglais ?
- 4) Comment fais-tu pour les contourner ?
- 5) A quelle langue l'anglais te semble-t-elle être la plus proche ?
 - français ?
 - occitan ?
 - autre ?
- 6) Penses-tu que ces deux autres langues t'aident avec l'anglais ?
Et pourquoi ?

Annexe 3
Production écrite de Peion

Dear Clara,

I hope that you are fine and all is ok for you. I heard you were on holidays. Will you come in London? You won't just stay in Paris! London is really great for French girls like you. If you come, we will go in many parties organized by my friends and many things more!

Bye Bye!

Production écrite d'Emma

London is a beautiful place! The London Eye is one of the biggest monuments in London. During the night, the PUBS are open, if you come we can go in one of them all the nights. I have tickets for a concert in Wembley. I'm sure it's one of your favorite groups.

Annexe 4: Sujet Evaluation écrite (A2)

PRODUCTION ECRITE

Un(e) adolescente(e) britannique espère convaincre son (sa) correspondant(e) français(e) de venir passer ses vacances d'été avec lui (elle) au lieu de rester à PARIS. Il (elle) lui vante la beauté de l'endroit, les distractions qu'on peut y trouver dans la journée et le soir.

Imaginez le passage de la lettre (50 mots environ).

Annexe 5: Evaluation oral interactif (A2)

Evaluation :

Person A =

For some reason or other - which you can expose, you can't go to the airport to pick up your colleague, Simon (or Samantha).

Ask person B to do it for you, suggest a meeting place when B and the colleague are back from the airport. Answer person B's questions about Simon's (or Samantha's) arrival time and place, and also about what Simon (or Samantha) looks like. // How person B can recognize Simon (or Samantha).

Person B =

Person A is your friend and he or she can't go to the airport to pick up his/her colleague (Simon or Samantha) and asks you to do it. Accept his or her request, then, ask person A, questions to get information about the colleague's arrival time and place, where & when you can all meet and about how you can recognize Simon (or Samantha).

Here are some guidelines for the questions or answers you must imagine. Remember to be clear, polite and friendly!

Visitor's name / Suggestion of meeting place / Day and time of arrival / Service and help you need, reason / Cell phone number / etc.
Physical description : Age / Eyes / Hair / Details (height / weight etc.)

Activité langagière :	Attentes (selon les rôles)	Réalisation de la tâche : (*)	Recevabilité linguistique (**)	Total
Interaction orale :	Accueillir / prendre congé, Utiliser des formules polies (com° sociale)	0 - 1	0 2 4	/5
Etre capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations	Demander / donner des descriptions de personnes (sujets familiaux) Proposer / accepter un rendez-vous (réagir à des propositions) Demander / fournir des informations (horaire de train etc) (demander fournir une information)	0 - 1	0 2 4	/5
		0 - 1	0 2 4	/5
Interaction orale : total des points :/ 20				
Le niveau A2 est acquis avec 10 points sur 20.				

(*) Tâche non réalisée : 0 (= élève « muet ») / Tâche réalisée : 1 (au sens où les moyens mobilisés – lexique et structures, choix d'un type de discours – **même limités** et **approximatifs** correspondent à la tâche demandée).

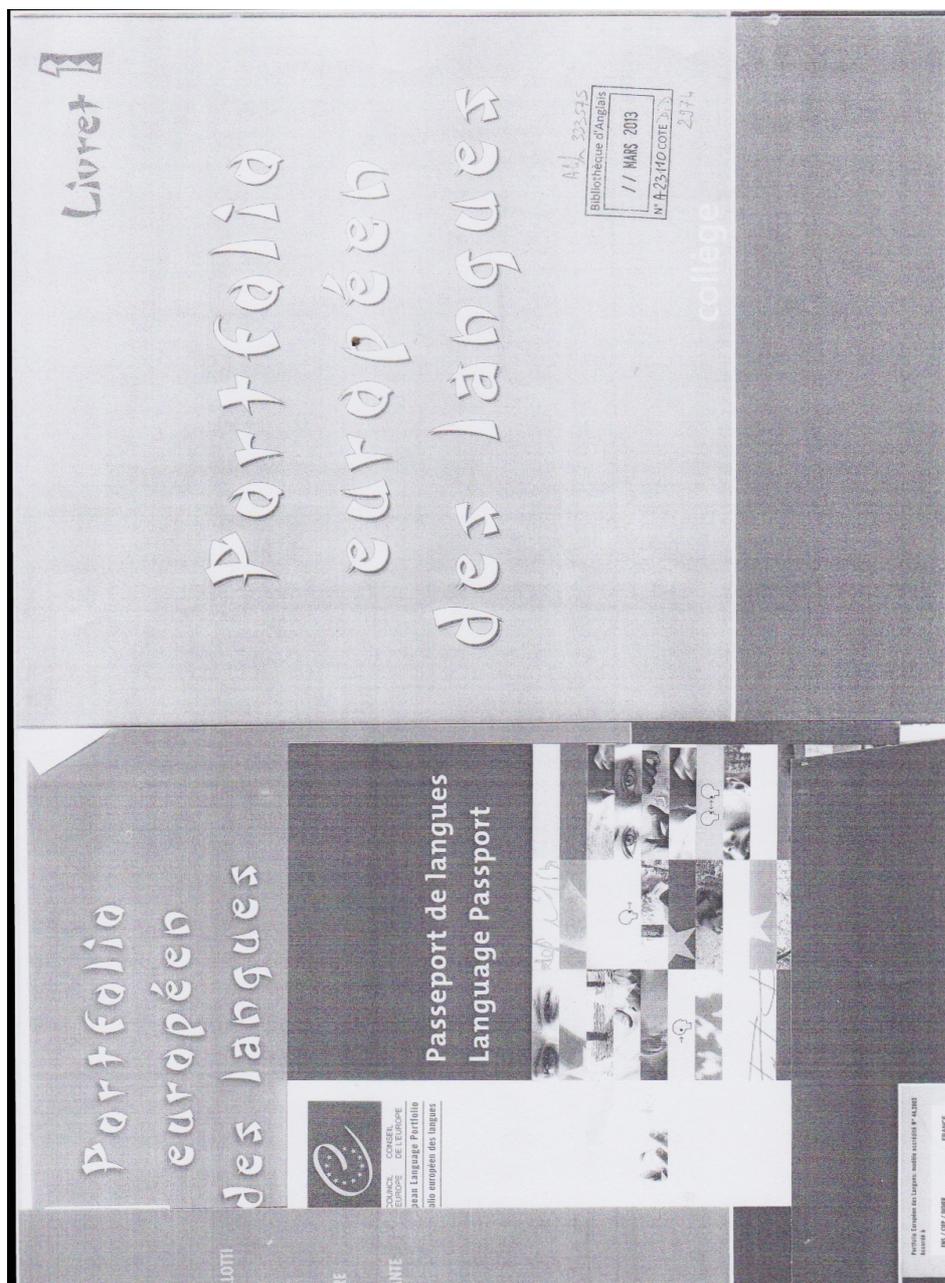
(**) :

0: Ne comprend pas l'interlocuteur ; ne s'exprime pas ou s'exprime de manière incompréhensible.

2: Comprend et se fait comprendre mais tout en s'exprimant de manière maladroite et incorrecte, tant du point de vue phonologique que grammatical et lexical, en s'aidant de gestes.(Eventuellement, n'arrive pas ou ne cherche pas à relancer l'échange).

4: Prend activement part à l'échange, dans une langue compréhensible, dans laquelle le vocabulaire est restreint, mais suffisant pour l'exécution des tâches demandées ; les erreurs de grammaire élémentaires (temps, accords) peuvent être systématiques et un accent étranger peut encore être nettement perceptible, si ces erreurs et cet accent ne compromettent pas le sens du message.

Annexe 6 : Portfolio Européen des Langues



TOUT CE QUE J'AI DÉJÀ FAIT

LANGUES

souvent x x x parfois x x rarement x

J'ai déjà assisté à des spectacles :

- films en version originale seulement
- films en version originale sous-titrés
- films doublés
- pièces de théâtre
- autres spectacles

J'ai déjà réalisé des activités ludiques :

- préparé un spectacle, une exposition
- joué à des jeux de société
- joué à d'autres jeux collectifs ou individuels
- créé, seul(e) ou avec d'autres, des textes oraux ou écrits en jouant avec la langue
- fait des mots croisés, des rébus, des devinettes
- appris à communiquer en me servant de plusieurs langues

J'ai déjà réalisé des activités pratiques :

- demandé des renseignements (directions dans la rue, etc.)
- fait des achats
- fait la cuisine, du bricolage

10

TOUT CE QUE J'AI DÉJÀ FAIT

LANGUES

souvent x x x parfois x x rarement x

J'ai déjà réalisé des activités éducatives :

- fait du travail scolaire dans d'autres matières
- organisé des débats, des discussions
- réalisé ou contribué à la réalisation d'un journal
- cherché des informations en bibliothèque, ou sur Internet pour un dossier ou un exposé
- participé à un projet de classe ou d'établissement (accueil d'une classe jumelée, voyage d'échange)
- fait des interviews, des enregistrements, des enquêtes en dehors de l'école

J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues :

- traduit des textes d'une langue dans une autre
- servi d'interprète
- résumé dans une langue un texte d'une autre langue
- travaillé avec des dossiers où il y avait des textes dans différentes langues
- fait des exposés en changeant de langue, en résumé d'une langue dans une autre
- participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait
- fait des exposés dans une langue à partir de notes que j'avais prises dans une autre
- écouté des programmes de télévision où je pouvais changer la langue en cours de route en essayant de ne pas perdre le fil
- dit au professeur d'une langue ce que je faisais ou avais fait quand j'en apprenais une autre

11

ASTUCES ET MÉTHODES



Dans cette partie du *Portfolio européen des langues* : collège, tu peux noter comment tu t'y prends pour apprendre de nouveaux mots dans telle ou telle langue ou pour surveiller, améliorer la prononciation. Tu peux aussi noter les façons de travailler que tu préfères, celles où tu as plus de difficultés et où tu voudrais progresser.

Tu souhaiteras peut-être te servir de cette partie pour indiquer aussi ce que tu prévois de faire pour apprendre mieux, plus facilement et plus vite. Pour t'aider dans ton organisation personnelle, tu trouveras dans les pages qui suivent des suggestions et des exemples.

Chaque personne a ses habitudes, ses façons de faire et ses astuces ou « trucs » pour apprendre. Il est important que tu aies conscience de tes propres façons de faire, de ton style « à toi ». Pour bien apprendre et pour mieux choisir telle ou telle démarche, il est important que tu connaisses aussi d'autres façons d'apprendre que celles que tu utilises le plus ou que tu penses préférer. Apprendre les langues peut se faire de bien des manières et on n'apprend certainement pas une deuxième ou troisième langue comme on a appris une première.

Les rubriques suivantes t'aideront à réfléchir à ton propre cas, à essayer peut-être de nouvelles techniques, à t'y prendre autrement pour travailler le vocabulaire ou la grammaire, ou pour t'exprimer à l'oral, pour essayer de comprendre un texte, une chanson ou une conversation en langue étrangère.

Tu pourras aussi, en dehors des rubriques, tenir une sorte de journal de bord de ton apprentissage, noter les difficultés et les réussites, les préférences et leur évolution. Mieux tu sauras comment tu apprends, plus tu auras mis à l'essai différentes façons d'apprendre, plus aussi tu seras en mesure de choisir ce qui te convient le mieux, ce qui te semble le plus efficace, ce qui renouvellera ou améliorera tes méthodes.

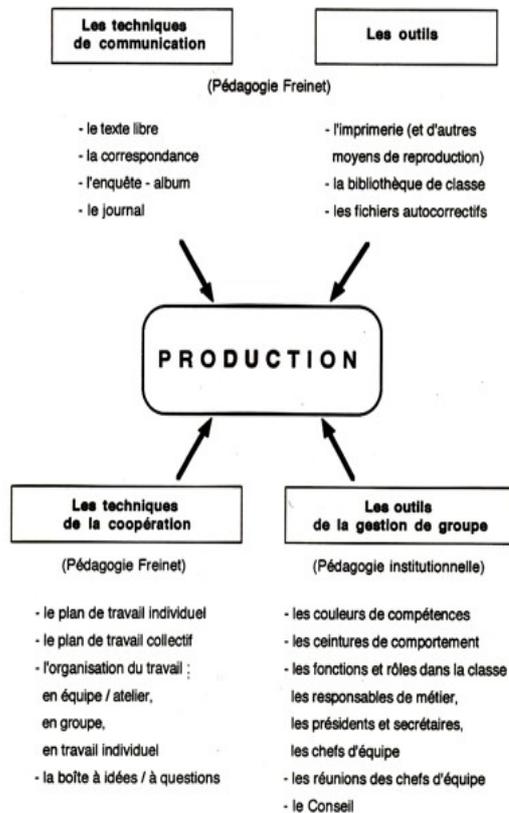
Apprendre les langues, ce n'est pas seulement accumuler, toujours d'une même et seule manière, de nouvelles connaissances ; c'est aussi diversifier les démarches pour mieux « apprendre à apprendre ».

Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire...

<p>Pour améliorer ma façon de parler</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Répéter et apprendre par cœur de petits textes enregistrés. <input type="checkbox"/> Enregistrer des mots ou des phrases et comparer avec le modèle original. <input type="checkbox"/> Écouter souvent la radio ou des programmes de télévision dans la langue apprise et imiter la mélodie et le rythme des voix entendues. <input type="checkbox"/> Avec un(e) camarade, s'entraîner l'un l'autre à dire sans hésiter ni se tromper un petit texte qu'on a appris par cœur. 	<p>Pour comprendre et vérifier ce que je lis</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bien me dire dans quel but je veux lire le texte : chercher des informations particulières ? tout comprendre dans le détail ? voir ce qu'il veut dire « en gros » ? me distraire ? Et, à partir de là, me demander quels mots et phrases je vais essayer de comprendre tout seul, quels autres je cherche dans un dictionnaire ou une grammaire, quels autres je laisse de côté. <input type="checkbox"/> Prendre des notes en lisant. <input type="checkbox"/> Écrire les mots et expressions que je souhaite apprendre. <input type="checkbox"/> Résumer brièvement l'essentiel du texte lu. 	<p>Pour apprendre des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Noter les mots nouveaux sur des fiches ou un cahier. <input type="checkbox"/> Travailler avec un dictionnaire. <input type="checkbox"/> Grouper les mots déjà connus qui se rapportent à un même sujet et en chercher d'autres, sur ce sujet, à l'aide du dictionnaire. <input type="checkbox"/> Créer des mots nouveaux en ajoutant des éléments (suffixes ou préfixes) à des mots connus et vérifier avec le dictionnaire. <input type="checkbox"/> Chercher des mots qui veulent dire le contraire d'un mot déjà connu. <input type="checkbox"/> Chercher des mots qui ont presque le même sens qu'un mot déjà connu. 	<p>Pour mieux comprendre et vérifier ce que j'entends</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bien me demander si je veux ou dois comprendre tous les détails ou s'il suffit de saisir le sens général. <input type="checkbox"/> Une fois saisi de quoi il est question, tâcher de repérer les éléments les plus importants. <input type="checkbox"/> Prendre des notes tout en écoutant et essayer de relever un plan. 	<p>Pour lire et améliorer mes propres textes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Me demander si quelque un qui lit le texte pourra bien comprendre de quoi il est question et où je veux en venir. <input type="checkbox"/> Vérifier s'il y a des paragraphes pour faciliter la lecture et si ces paragraphes sont cohérents et s'enchaînent bien. <input type="checkbox"/> Vérifier s'il y a des mots ou tournures dont je ne suis pas sûr du sens ou de l'orthographe. <input type="checkbox"/> Voir s'il est utile de chercher à remplacer par d'autres des mots que j'ai souvent répétés dans le texte. <input type="checkbox"/> Me demander si je peux varier un peu les constructions des phrases, s'il serait mieux de faire ici ou là des phrases plus courtes ou au contraire, plus complexes. <input type="checkbox"/> Une fois terminées ces révisions de détail, bien relire l'ensemble du texte pour voir si ces révisions sont bien intégrées et correctes.
---	--	--	--	--

Annexe 7: Les techniques Freinet

La classe : un lieu institutionnalisé



G. Schlemminger, avril 2012

Annexe 8: LPC en langues

**LIVRET
PERSONNEL
DE COMPÉTENCES**

3

**PALIER 3 - COMPÉTENCE 2 - LA PRATIQUE D'UNE LANGUE VIVANTE
ÉTRANGÈRE**

Le niveau requis au palier 3 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues

REAGIR ET DIALOGUER DATE

- ▶ Établir un contact social
- ▶ Dialoguer sur des sujets familiers
- ▶ Demander et donner des informations
- ▶ Réagir à des propositions

ÉCOUTER ET COMPRENDRE

- ▶ Comprendre un message oral pour réaliser une tâche
- ▶ Comprendre les points essentiels d'un message oral (conversation, information, récit, exposé)

PABLER EN CONTINU

- ▶ Reproduire un modèle oral
- ▶ Décrire, raconter, expliquer
- ▶ Présenter un projet et lire à haute voix

LIRE

- ▶ Comprendre le sens général de documents écrits
- ▶ Savoir repérer des informations dans un texte

ÉCRIRE

- ▶ Copier, écrire sous la dictée
- ▶ Renseigner un questionnaire
- ▶ Écrire un message simple
- ▶ Rendre compte de faits
- ▶ Écrire un court récit, une description

La maîtrise du niveau A2 est validée en _____ le :
(préciser la langue vivante)

Annexe 9: Plan de travail

Tableau n° 9 : Plan de travail au second cycle
 Reproduction du plan de travail utilisé par A. SALAVIN (in : M. SALA
 1977 : 27)

Travaux individuels	Ateliers ou groupes	Acquisitions linguistiques
texte libre imposé explication de texte magnéto- phone lecture exercices de grammaire préparation de débat commentaire de photo autres	thème contenu présenté le	vocabulaire structures
Mes progrès Mes difficultés Je propose Avis du professeur		Visa des parents signé ou pas

A. SALAVIN explique son utilisation :

"Nous avons adopté la formule plan-bilan de travail. Tous les mois et demi, deux mois, ils [les élèves] me remettent leur bilan de travail qu'ils remplissent [...]. Je réponds par écrit à chacun des bilans, en les aidant à trouver des solutions à leurs problèmes (ça va de la pauvreté linguistique à améliorer jusqu'au malaise dû à la difficulté d'insertion dans la classe)." (A. SALAVIN in : M. SALA 1977 : 27)

Table des matières

DÉDICACE, ÉPIGRAPHE, ETC.....	3
AVANT-PROPOS, PRÉFACE, AVERTISSEMENT.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	8
PARTIE 1	
BI/PLURILINGUISME ET APPRENTISSAGE D'UNE TROISIÈME LANGUE.....	9
Chapitre 1 –	10
<i>La langue dans tous ses états.....</i>	11
Terminologie autour de la langue et la relation entre elles.....	11
La langue troisième, qu'es aquò ?.....	17
L'interlangue.....	18
Chapitre 2 –	19
<i>Stades d'appropriation des langues et âge critique.....</i>	19
Le développement cognitif selon Piaget.....	19
La période critique.....	20
Les adolescents et l'apprentissage de la langue.....	21
Chapitre 3 –	19
<i>La langue et sa musicalité.....</i>	21
L'écoute foetale et l'imitation des premiers sons.....	21
L'oreille et l'acquisition.....	22
Le français et l'anglais, amis ou ennemis ?.....	24
Chapitre 4 –	25
<i>Recherches sur l'acquisition de la langue (RAL)</i>	25
Définitions et terminologie.....	25
L'affectivité dans l'acquisition.....	27
L'acquisition, l'apprentissage et l'appropriation.....	29
L'acquisition de la langue seconde.....	31
L'acquisition de la langue troisième.....	33
PARTIE 2	
En classe coopérative, en cours d'anglais L3.....	38
Chapitre 5 –	39
<i>Présentation du terrain de recherche.....</i>	39
Cadre institutionnel : un collège Calandreta à Pau.....	39
La pédagogie institutionnelle, bref historique.....	40
Célestin Freinet et l'école moderne.....	41
La rupture avec le mouvement Freinet.....	43
Capitol 6 –	44
<i>Caractéristiques de la population : des élèves bilingues.....</i>	44
L'enquête et le profil langagier des élèves.....	44
L'analyse et le rapport des adolescents aux langues.....	46
La question de la représentation et la proximité typologique des langues connues.....	48

Capitol 7 –	50
<i>La salle de classe : un lieu de transferts</i>	50
Le désir et l'apprentissage.....	50
Les techniques Freinet au service de l'acquisition de la L3.....	52
PARTIE 3	
Effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la L3 et les compétences en anglais.....	57
Chapitre 8 –	58
<i>Analyses de deux différents cas</i>	58
Exemples de travaux d'élèves.....	58
Analyse possible des productions.....	62
Effets positifs et négatifs du plurilinguisme.....	65
Chapitre 9 –	68
<i>L'évaluation des élèves en classe coopérative, une évaluation qui donne du sens</i>	68
Le voyage scolaire.....	68
Les autres projets qui donnent du sens.....	69
Le portfolio européen des langues.....	69
Chapitre 10-.....	71
<i>Classe coopérative et livret de compétences : deux mondes compatibles ?</i>	71
Le livret personnel de compétences en langues.....	72
Le terme « compétence » et son histoire.....	73
A qui la faute ?.....	74
CONCLUSION.....	77
BIBLIOGRAPHIE.....	80
TABLE DES ANNEXES.....	82

Résumé

L'acquisition de la langue 3 est de nos jours un des sujets les plus importants dans les recherches linguistiques.

L'enseignement/apprentissage pourrait bénéficier du rôle facilitant des autres langues connues comme un plurilinguisme compensatoire ou des stratégies d'apprentissage si nous prenons en considération l'interaction complexe des facteurs comme la proximité et le statut des langues en contact, les représentations de celles-ci et la conscience métalinguistique.

En tant que professeure de français et d'anglais dans un collège bilingue, je me suis intéressée à ce sujet ; j'ai essayé dans mon étude d'examiner le comportement des apprenants anglais L3 dans ce contexte, en observant le phénomène des autres langues sur leurs productions écrites et orales en anglais dans l'acquisition de la L3.

Le travail émergent révèle l'importance de la L1 et de la L2 dans l'acquisition de l'anglais L3 pour ces élèves, qui ne proviennent pourtant pas des mêmes familles de langue.

Mots clés : compétence plurilingue- acquisition troisième langue- approche bilingue- adolescents.

Resumit

Uei lo dia, l'aquisicion de la lenga 3 qu'ei un de los subjèctes los mei importants dens las recèrcas lingüísticas.

L'ensenhament/aprentissatge que poderé beneficiar deu ròtle facilitant de las autas lengas coneishudas com un plurilingüisme compensatòri o estratègias d'aprentissatge si prenem en consideracion l'interaccion complèxa deus factors taus com la proximitat e l'estatut de las lengas en contact, las representacions soas e la consciéncia metalingüística.

En estar professora de francés e anglés en un collègi bilingüe, que'm soi interessada ad aqueste subjècte ; dens lo men estudi, qu'ei ensajat d'examinar lo comportament deus aprenents anglés L3 dens aqueste contèxte, en observar lo fenomèn de las autas lengas sus las lors produccions escriutas e oraus en anglés dens l'aquisicion de la L3.

Lo tribalh emergent qu'amuisha l'importància de la L1 e la L2 dens l'aquisicion de l'anglés L3 tad aquestes escolans, qui ne provienen pas de las medishas familhas de lenga.

Mots claus : compenténcia plurilingüa – aquisicion tresau lenga – apròchi bilingüe – adolescents.

Abstract

Third language acquisition is nowadays one of the most important issue in linguistic researches.

The L3 teaching/learning could benefit from the facilitative role of other known languages as compensatory plurilingual and learning strategies if we take into account the complex interaction of factors, such as proximity and status of the languages in contact, representations and metalinguistic awareness.

As an english and french teacher in a bilingual secondary school, i was interrested with this subject and i've tried in my study to examine the behavior of english L3 learners in a bilingual secondary school context, trying to show a few things about how they get into this third language acquisition, observing the phenomenon of another language in writing and interactive oral production in english.

The resulting corpus reveals the important role of the first and second language (french and occitan) for these pupils in their third language acquisition, which doesn't come from the same language family.

Keywords : plurilingual competence – third language acquisition – bilingual approach - teenagers