



HAL
open science

L'identité culturelle et linguistique lors de l'enseignement d'une seconde langue étrangère (français) pour les bilingues (L1 – russe, L2 - anglais)

Svetlana Tyaglova-Fayer

► To cite this version:

Svetlana Tyaglova-Fayer. L'identité culturelle et linguistique lors de l'enseignement d'une seconde langue étrangère (français) pour les bilingues (L1 – russe, L2 - anglais) : Côté enseignant. L'identité culturelle et linguistique lors de l'enseignement d'une seconde langue étrangère (français) pour les bilingues (L1 – russe, L2 - anglais) ; Côté enseignant, Nov 2009, Maroc. pp.1-10. halshs-00432388

HAL Id: halshs-00432388

<https://shs.hal.science/halshs-00432388>

Submitted on 16 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**L'identité culturelle et linguistique
lors de l'enseignement d'une seconde langue étrangère
(français) pour les bilingues (L1 – russe, L2 - anglais) ;
Côté enseignant.**

Svetlana Tyaglova, doctorante-enseignante (svetla3377@yahoo.fr)
(Modyco, Université Paris X / Université de Russie)
10, rue Alphonse Laveran ; 9100 Evry, France

Mots-clés : comportement verbal, personnalité culturelle et linguistique, bilinguisme, trilinguisme, acquisition d'une seconde langue étrangère.

Dans cet article, nous cherchons à démontrer l'importance que revêt la maîtrise de la composante sociolinguistique et culturelle pour l'enseignement d'une langue étrangère. L'identité culturelle et linguistique est, en effet, un des enjeux du multilinguisme¹ parmi les plus importants.

Nos études se basent sur les observations obtenues dans la classe de langue à la Faculté de Traduction et d'Interprétariat de l'Université d'Etat en Russie. Il s'agit là de l'enseignement - apprentissage du français (L3) comme seconde langue étrangère dans le cadre des cours de phonétique française. Dans cette faculté, la première langue étrangère apprise est l'anglais, langue pour laquelle le niveau de maîtrise des apprenants est très avancé et proche du bilinguisme (ce qui nous permet de qualifier le russe de L1, l'anglais de L2 et par la suite le français de L3²).

Pendant la période d'études préliminaires (3 ans dans sept groupes d'apprenants) nous avons noté 182 types de déviations (d'écarts et d'erreurs) à la norme discursive, qui constituent notre corpus. Nous organisons ce corpus en trois niveaux (phonématique,

¹Le terme russe s'aligne d'avantage avec la terminologie adaptée aux USA (voir, par exemple, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1992) où deux termes « plurilinguisme » et « multilinguisme » sont des synonymes. Par contre, en Europe, ces termes ne reviennent au même que pour un individu. Quant à la société, le plurilinguisme et le multilinguisme recouvrent des réalités toutes différentes. Voir le site de l'OEP une [brève mise au point](#) à ce sujet.

² Si nous accordons la dénomination « L3 » au français (tout en sachant qu'il y a la différence entre « L3 » et, « deuxième langue étrangère ») c'est juste pour souligner sa position hiérarchique.

paradigmatique et syntagmatique) de déviations typiques sélectionnés selon leur fréquence dans le discours des apprenants. L'analyse statistique de ces données montre que la majorité des déviations de niveaux paradigmatique et syntagmatique proviennent de la langue maternelle (L1)³. Voyons quelques illustrations.

Niveau paradigmatique⁴

Le mot paradigme tient son origine du mot grec ancien *paradeigma*⁵ qui signifie «modèle». L'adjectif «*paradigmatique* » signifie ce qui est relatif au paradigme. En linguistique, on parle du paradigme des mots. Dans nos recherches, le niveau paradigmatique comprend toutes les formes de vocables d'un système linguistique.

Les faux amis de l'interprète

Il s'agit des décalages entre les champs sémantiques de paires de vocables qui se ressemblent phonétiquement⁶. Appartenant aux différents systèmes linguistiques, ils représentent des équivalents de traduction qui ne sont pas les variantes idéales, car leurs champs sémantiques diffèrent.

Type I **L'élargissement du champ sémantique⁷**. La paire de mots « *билет* » [bilet] et « billet » en est un exemple. En fait, le mot russe s'emploie non seulement dans les expressions comme « billet d'avion » ou bien « billet de banque », mais aussi dans les expressions pour désigner :

- « ticket de métro » / « *билет* в метро » ;

³ Tout fois, nous tenons à préciser qu'au niveau phonématique 65% de déviations sont la conséquence de l'interférence de l'anglais sur le français.

⁴ En linguistique, l'axe paradigmatique concerne les formes des mots eux-mêmes, alors que l'axe syntagmatique concerne le choix de leur placement dans l'énoncé.

⁵ Ce mot est issu lui-même du terme *paradeiknunaí* qui signifie «démontrer» toujours en grec ancien.

⁶ Ces mots peuvent être des *paronymes* ou des *homonymes*, mais dans la plupart des cas il s'agit des paronymes.

⁷ Il y a un certain nombre d'expressions russes où le champ sémantique du vocable correspond à son équivalent employé dans les expressions françaises, mais il existe aussi nombre d'expressions dont la traduction en français exige un autre mot ou un groupe de mots.

- « ticket d'entrée » / « входной билет»;
- « permis de chasse » / « охотничий билет» ;
- « carte d'étudiant » / « студенческий билет».

Type II La réduction du champ sémantique⁸. C'est le cas de la des mots « студия» [studia] et « studio »⁹. En russe on n'utilise ce mot que dans le sens de l'«atelier de production d'artiste» : «фото-студия», «студия записи грампластинок», etc.

Type III Les déviations sémantiques¹⁰

Exemple N°1: « Parole » et « пароль » [paRol'] est un exemple que nous pouvons y évoquer : tandis que mot russe signifie « mot de passe », le mot français véhicule plusieurs sens : *discours, propos, texte, engagement, promesse sur l'honneur, etc.* Compte tenu de leur différence sémantique, cette paire de mots peut provoquer des malentendus discursifs. A la différence des types N° 1 et 2, ce cas représente une paire de paronymes qui n'ont aucune extension du sens qui les rapproche sémantiquement.

Exemple N° 2 «Journal» et «журнал» est une autre paire de faux amis, mais leur déviance sémantique garde un point commun : tous les deux vocables désignent les produits de presse. En fait le mot russe « журнал» est l'équivalent à de « revue » en français, tandis que « journal » se traduit «газета » (*gazette*), en russe. Cette déviance est classée parmi les appuis erronés sur le paronyme de la langue maternelle (le russe).

Exemple N° 3 Ce cas de faux amis suscite des malentendus que nous la qualifions de *dangereux*, car leur manque de maîtrise provoque des situations délicates sur le plan humain, social et/ou politique. Voyons la paire de mots « негр » [negR] et « nègre». En fait, le mot « негр » [negR] se traduit par «*homme (femme) de couleur* ». Si on le traduit par son *paronyme* « nègre», cette variante peut être considérée comme une offense à une personne, et même comme un propos raciste : en russe le « nègre» se dit «черномазый».

⁸ C'est l'inverse de la situation précédente : certaines expressions françaises nécessitent l'emploi d'un autre mot ou d'un groupe de mots dont la traduction ne correspond pas au vocable russe.

⁹ En russe, pour désigner « *logement formé d'une seule pièce principale*», il faut utiliser l'expression «комната гостинечного типа».

¹⁰ Le sens de deux homophones est différent.

Type IV Évolution sémantique¹¹

Exemple № 1 Au XVIII siècle, le mot composé du français « *garde-robe* » a été assimilé en russe en tant que « *l'ensemble des vêtements d'une personne* ». Une fois assimilé, ce mot russe « гардероб » [gardeRop] a continué son évolution jusqu'à en arriver à son sens actuel « *vestiaire* ». Cette évolution historique doit être prise en compte pour éviter de **faux-sens de traduction** par exemple. Nous classons cette déviance parmi les appuis erronés sur l'*hyponyme* de la langue russe. En fait le lexème « гардероб », qui est à la fois en relation paronymique avec la « *garde-robe* », et l'*hyponymique*¹².

Exemple № 2 Une autre illustration de l'*hyponymie* est la paire de mots « вагон » [vagon] et « *wagon* ». Issu de la langue allemande et assimilé en russe au XIXe siècle, le mot « вагон » signifie aujourd'hui un « *wagon de voyageurs* » ou une « *voiture* » et pour nommer un « *wagon de marchandises* » il faut construire la forme « товарный вагон », où le vocable « товарный » signifie « *marchandise* ». Notons qu'en français, c'est l'inverse : « *voiture* » et « *wagon* » peuvent désigner les « *wagons de voyageurs* » et, généralement, seul « *wagon* » est employé pour désigner les « *wagons de marchandises* ». Le mot russe garde alors la relation sémantique avec le lexème français: « *véhicule sur rails, tiré par une locomotive* ».

Exemple № 3 Encore une illustration de ce type de déviances est l'évolution historique du mot « кавалер » [kavalér]. Assimilé en russe, ce mot français « chevalier » a suivi son évolution pour en arriver au sens de « *petit ami galant* » qui garde une extension partielle de son vocable d'origine : « *homme gracieux* ».

Niveau syntagmatique

Ce niveau prévoit l'étude de syntagmes (selon F. De Saussure « *la syntaxe [...] rentre dans la syntagmatique* »). Nous y admettons un *énoncé*¹³ comme unité élémentaire.

¹¹ Une fois assimilé dans une autre langue, le champ sémantique (et/ou la forme phonétique) du vocable poursuit son évolution, et parfois jusqu'à s'éloigner complètement de son vocable d'origine.

¹² Il ne représente qu'une extension partielle de ce vocable français.

¹³ A noter que la nature d'énoncé est très variée : il peut être même une exclamation comme « ah, bon ! ».

Type V Les **expressions idiomatiques** présentent par définition une grande fixité, propre aux unités lexicalisées qui constituent une partie spéciale du lexique et, en tant qu'associations constantes, elles traduisent une habitude verbale et passent par deux stades : le processus de figement qui les rend stables en signification et, la fréquence de leur emploi. Voici quelques exemples :

Exemple № 1 “Bonjour”, “Bonsoir” sont des expressions de la salutation française liées à la notion de temps. En russe nous en avons trois : «доброе утро» (salutation du matin), «добрый день» (salutation de l'après midi), «добрый вечер» (salutation du soir). Il est logique qu'on observe « bon matin » à la place de « bonjour » chez les russophones.

Exemple № 2 L'équivalent russe de l'expression de remerciement « merci beaucoup » est « большое спасибо ». Sa traduction littérale donne « grand merci » qui est un terme désuet en français.

Type VI Ce type d'erreurs concerne **l'économie liée à l'usage langagier**. Il provient de la langue maternelle (russe). Voyons quelques illustrations :

Exemple № 1 On dit simplement : « non » ou « oui » en russe, tandis qu'en français, il vaut mieux ajouter « oui, merci » ou « non, merci ». Si on ne le fait pas, le Français peut penser : « c'est mal élevé » ou « c'est mal poli ». Cette erreur concerne toutes les phrases des refus ou des acceptations d'un service.

Exemple № 2 Il s'agit de tournures de politesse « s'il te plaît », « s'il vous plaît », qui ne sont pas indispensables dans l'expression russe. Ce type de déviances est aussi classé parmi les erreurs provenant de la langue maternelle. Il concerne toutes les phrases françaises qui comprennent ces tournures de politesse.

Type VII Le manque de maîtrise des registres de la langue et de la distribution sociale. Il existe un décalage entre la conscience communicative russe et l'europpéenne en ce qui concerne la **catégorie des relations privées – officielles**. L'erreur de ce type porte sur toutes les phrases déplacées dans lesquelles notre apprenant utilise le registre du langage

familier dans le cadre des relations officielles. Un exemple de dialogue (lieu : un magasin ; but : acheter une paire de chaussures) :

Locuteur A – *Mademoiselle, que désirez – vous ?*

Locuteur B – *Salut, comment vas tu ? Je cherche une paire de chaussures.*

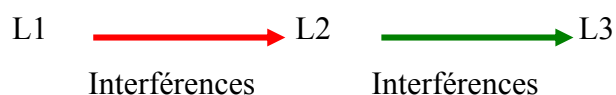
Il est clair que la première partie de la réplique du « locuteur B » est déplacée dans le présent contexte socioculturel.

Ces déviations montrent que la langue maternelle, qui a initié le langage d'un sujet, influence de façon importante l'apprentissage du français. Ceci rejoint les grands principes de la psycholinguistique cognitive (Arrivé 1994, Выготский 1956, Леонтьев 2003). Il est à noter de plus que l'apprentissage du français comme seconde langue étrangère est aussi influencé par le bilinguisme préexistant. Ce dernier (par ailleurs difficile à qualifier¹⁴) complique notre situation didactique, compte tenu des relations particulière entre L1 et L2.

Au premier abord, le caractère de l'interférence dans une situation de bilinguisme semble évident et se résume ainsi :

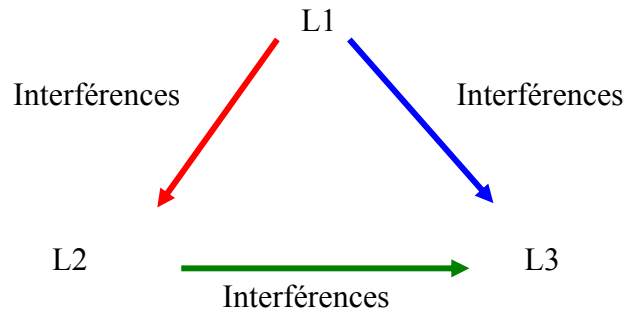


L'analyse des bilingues qui apprennent une troisième langue, peut nous amener à penser d'abord à un modèle linéaire où L1 influencerait L2, L2 influencerait L3 et ainsi de suite. Ce modèle peut être représenté ainsi :



¹⁴ La langue maternelle comme fonction permanente et usage de base, influence L2 de façon différente, que dans la situation de bilinguisme naturel et la terminologie de Hammers & Blanc, qui parlent de « *bilinguisme dominant* », ne nous convient pas.

Dans ce modèle, il n'y aurait pas d'influence directe de la langue maternelle sur la troisième langue. Le schéma tel quel, ne convient donc pas. Un autre type de rapport entre les trois langues doit apparaître. Il peut être schématisé de la façon suivante :



Pour concevoir la structure du français (L3) le sujet parlant se subordonne de façon majeure au russe et un peu plus accessoirement¹⁵ à l'anglais, second idiome acquis. Nous qualifions, donc, notre situation *d'un trilinguisme artificiel¹⁶ et subordonné à L1* où le russe (L1= LB №1¹⁷) domine l'anglais (L2 = LB №2) et le français (L3 = LC).

Cette subordination n'est pas seulement linguistique, elle *est aussi culturelle*. Tous les exemples en témoignent plus au moins explicitement, mais le type III (surtout l'exemple N3) et les types VI et VII, vus plus haut, sont plus pertinents que les autres. En fait, nos apprenants font appel à leur langue maternelle chaque fois qu'ils sont confrontés à une langue étrangère (dans le domaine linguistique ou/et culturel). Bien que la traduction ne soit pas notre base méthodologique, il faut se rendre à l'évidence : la plupart des participants observés utilisent la **traduction** : C'est donc **une stratégie naturelle** qui les amène aux déviations à la norme. Or, pour éviter ces déviations, il faut que nos apprenants arrivent à **maîtriser ce recours naturel**.

Nous pensons que la prise de conscience de la distribution socioculturelle propre à la langue d'acquisition est une solution à ce problème. En fait, chaque système linguistique possède un ensemble des modèles communicatifs qui selon les paramètres spécifiques

¹⁵ Nous n'avons noté l'influence importante de l'anglais qu'au niveau phonématique (65%).

¹⁶ Les contacts périodiques avec les natifs (même si les heures de cours et le temps consacré aux devoirs atteignent 10 à 14 heures par semaine) qualifient notre situation de départ institutionnelle comme artificielle.

¹⁷ En appliquant la théorie de Lado, le russe devient « premier langage de base » ; l'anglais – « deuxième langage de base » ; et le français – « langue cible »

(contexte, âge des interlocuteurs, leurs statuts sociaux, etc.) sont propres à telle ou telle situation de communication. Le bon choix de ces modèles passe par l'adoption d'un nouveau comportement communicatif. Ceci aboutit à la création *d'une nouvelle personnalité linguistique*¹⁸.

Comment appliquer ce concept à notre situation didactique, d'autant plus que notre position géographique¹⁹ n'est pas vraiment favorable à cette mise en œuvre? Nous croyons que **le texte** est ici le meilleur support didactique, car il permet :

- de remodeler le réseau mental²⁰ de nos apprenants ;
- l'immersion dans la culture française et l'adoption de ses expressions²¹ ;
- l'auto définition des vocables.

Nos objectifs didactiques visent à rendre la *langue d'apprentissage fonctionnelle et opérationnelle* aussi rapidement que possible. Ainsi, nous réduisons l'ensemble de toutes les formes discursives aux **dialogues - formes d'interaction les plus naturelles** entre les membres d'une communauté linguistique.

Nous comptons le faire grâce à l'utilisation des manuels français, accompagnés de CD de dialogues, enregistrés par des natifs²².

Conclusions

Nos exemples montrent que la relativité linguistique (en question depuis les années quarante du XXème siècle²³) est très palpable dans la comparaison de deux systèmes

¹⁸ L'adoption par notre apprenant d'un nouveau comportement verbal et non verbal vraiment propre à la culture de la langue apprentissage ; l'appropriation et la maîtrise des vocables et des expressions à la façon d'un natif.

¹⁹ Il s'agit de l'Université d'Etat de Kemerovo – la capitale de la région (Kouzbass) qui se situe au Sud-ouest de la Sibérie.

²⁰ Les psycholinguistes ont constaté qu'une fois *modèle par la langue maternelle, le réseau mental* résiste aux influences de nouveaux systèmes linguistiques.

²¹ Par la reproduction du mode de vie et de pensée des natifs, par l'information sur leur patrimoine culturel.

²² La méthodologie ordinaire russe puise ses origines dans les stratégies de type « grammaire – traduction ». Elle est à la base du manuel conseillé par le Ministère de l'Education Nationale (Понова : 2004). Sa 21ème réédition, corrigée d'erreurs diverses, représente un progrès considérable par rapport aux éditions précédentes puisqu'elle est accompagnée d'un CD. Cependant, il est regrettable que les exercices phonétiques soient enregistrés par l'auteur (et non par un natif). De plus, le fait que ce manuel soit destiné aux apprenants du français première langue étrangère et non à ceux qui l'apprennent comme seconde langue étrangère, représente une gêne considérable. Notre thèse, donc est issu cet article, puise une de ces raisons d'exister dans ce problème.

²³ On peut y citer les travaux suivants :

- Sapir, E. **1944**. Grading : a study in semantics, *Philosophy of Science*;
- Ames, A. Jr., **1955**. *An interpretative manual : the nature of our perceptions, prehensions and behavior*, Princeton University Press; , etc....

linguistiques différents. Cette relativité induit l'idée que la structure d'une langue définit la façon de penser de ses natifs, et le moyen qu'ont ceux-ci de s'approprier le monde extérieur. Elle rejoint l'idée de la théorie de Bakhtine²⁴, où la nature collective du langage forme une personnalité.

Dans ce sens l'acquisition d'une autre langue²⁵ (dans la plus part des cas) crée une autre personnalité linguistique, au comportement communicatif différent. Toute fois, lorsque la création de cette personnalité ne s'impose pas²⁶, l'adoption d'un autre comportement est inévitable pour une bonne maîtrise de cette langue d'acquisition. Nous avons tous rencontré une personne étrangère parlant notre langue en traduisant littéralement nombre d'expressions de sa langue maternelle. Même sans accent ni erreurs grammaticales, elle était cependant repérée comme étrangère, faute d'un comportement verbal adéquat; d'où l'importance de donner une juste place à la composante sociolinguistique et culturelle dans la formation des enseignants des langues étrangères pour que ces derniers puissent la transmettre aux apprenants et les aider à éviter toutes sortes de déviations à la norme discursive relevées dans notre étude préliminaire.

Bibliographie

1. Ames, A. Jr., *An interpretative manual : the nature of our perceptions, prehensions and behavior*, Princeton University Press, 1955.
2. Arrivé, M., *Langage et psychanalyse. Linguistique et inconscient*. – Paris, PUF. 1994.
3. Lado R., *Linguistics across cultures*, The University of Michigan Press, 1957.
4. Hammers, J. & M. Blanc., *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. pp. 61-81.

²⁴ - Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975. С. 175-198.

- Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: Next, 1994. С.62-147.

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

²⁵ Sous « *autre langue* » nous entendons une langue étrangère dont la structure linguistique et la culture qui y est liée sont très différentes de celles de la langue maternelle.

²⁶ Il s'agit de cas d'acquisition d'une langue de la même famille linguistique : par exemple l'acquisition de l'espagnol pour un Français.

5. Sapir, E. Grading : A study in semantics, *Philosophy of Science*, 1944.
6. Бахтин М.М., *Вопросы литературы и эстетики*. М.: Худ. лит., 1975. С. 175-198.
7. Бахтин М.М., *Проблемы творчества Достоевского*. Киев: Next, 1994. С.62-147.
8. Бахтин М.М., *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 1979.
9. Выготский Л.С., *Избранные психологические исследования*. – М., 1956.
10. Выготский Л.С., *Мышление и речь/Собр.соч.:* в 8т. – М., 1982. Т. 2.
11. Выготский Л.С., *Мышление и речь*. – Лабиринт, 1999
12. Выготский Л.С., *Проблемы развития психики/ Собрания сочинений:* В 6-ти т. Т.3. под ред. А.М. Матюшина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
13. Леонтьев А.А., *Основы психолингвистики*. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287с.