HAL
open science

# Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme

Colette Noyau

## To cite this version:

Colette Noyau. Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école, Editions des Archives Contemporaines, 2014. halshs-01741852

**HAL Id: halshs-01741852**

**https://shs.hal.science/halshs-01741852v1**

Submitted on 23 Mar 2018

**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.

2014 dans : ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école.*. Paris : Eds des Archives Contemporaines.

# Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme

Colette Noyau
http://colette.noyau.free.fr

Nous allons présenter ici deux notions centrales en didactique mais différentes – qu'on peut articuler entre elles, nous le verrons *in fine* : le transfert linguistique dans l'apprentissage d'une L2 (§ 1 à 3.8), puis le transfert d'apprentissage, qui opère dans les divers domaines du savoir que traite l'école (§ 4 à 5.2).[1] Ce qui les rassemble, c'est le fait qu'on n'apprend pas à partir de rien, mais en s'appuyant sur ce qu'on sait déjà et qui peut prédisposer plus ou moins fortement aux nouveaux apprentissages : d'une part, on apprend la L2 à partir de sa compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1, et d'autre part, on construit les savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait, de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1.

## 1. Principes d'une didactique cognitive du bi-plurilinguisme

Une didactique du bi-plurilinguisme affirme la L1 comme composant du savoir langagier, pilier pour la construction des autres langues. Mais la clarté cognitive ne naît pas du pur contact avec la L2 chez l'apprenant déjà doté d'une L1, elle nécessite des mises en relations entre systèmes de formes-fonctions, et des va-et-vient entre usage et observation. En particulier, le contact avec l'écrit (déchiffrage, recopiage) ne suffit pas à induire les bénéfices cognitifs de la littéracie, il y faut un travail analytique (identification de schèmes sonores et graphiques et de leur appariement, analyse et assemblage de mots). Au total, les bénéfices de l'enseignement bilingue sont tributaires de la clarté cognitive des procédures offertes par les activités d'apprentissage. C'est pourquoi il est essentiel de former les maîtres à une didactique de la mise en relation entre L1 et L2 – c'est-à-dire des comparaisons. La prise en compte des transferts à favoriser et des contrastes à établir chez les élèves génère des exigences pour la formation des maîtres.

## 2. L'éducation bilingue est à concevoir comme un tout. A. Les transferts linguistiques

Des transferts linguistiques entre L1 et L2 s'opèrent, qu'on le veuille ou non, dans la tête des apprenants, mais s'il ne sont pas gérés, ils peuvent être contreproductifs.
Il faut insister sur les dommages causés par l'absence de transfert entre langues dans les approches pédagogiques traditionnelles où la langue de l'enfant est ignorée :
- des savoirs morcelés, sans efficacité ni pertinence, car réduits à la réplication ou à la reproduction, s'opposent à l'autonomisation des apprenants dans la construction des savoirs ;
- la L2 se construit comme pure forme, sans potentiel pour l'expression individuelle ni la

---

1 Abréviations utilisées : M, MM, E, EE = maître(s), élève(s) ; L1, L2 = langue première, langue seconde ; La, Lb, Lc = langues différentes en présence.

mise en relation avec le vécu.

**2.1 Savoirs et savoir faire requis chez les maîtres pour relier L1 et L2 à l'école bilingue**

Pour que les maîtres soient en mesure de relier L1 et L2 en classe, il leur faut :
a) une représentation claire du fonctionnement de l'oral et l'écrit en L1 et de l'oral et l'écrit en L2 ;
b) la capacité d'établir des ponts entre L1 et L2 : les comparer, les mettre en relation par le sens ou l'organisation des formes ;
c) savoir adopter des comportements métalinguistiques axés sur la comparaison oral-écrit et L1-L2 ;
d) recourir à un métalangage approprié à ces comparaisons et mises en relation ;
e) savoir effectuer des reformulations à visée didactique en L1, en L2, entre L1 et L2 (cf. Noyau & Onguéné-Essono dans ce volume).

**2.2 Représentations des maîtres sur leurs pratiques pédagogiques et les transferts**

Voyons dans ce qui suit comment des enseignants bilingues formulent eux-mêmes les questions linguistiques qu'ils ont à gérer de façon pratique dans leurs classes (extraits d'un débat dans un groupe de maîtres, école bilingue du Mali, tirés de Noyau 2009) :

**Apprentissage de la lecture : méthode globale ou syllabique ?**

*- M1 - Quand l'enfant commence par la syllabe, de la syllabe au mot, il lira petit à petit.*
*- M2 - Pardon, l'enfant doit découvrir le sens ! Si il découvre le sens il est motivé. De la phrase il doit identifier le mot, du mot la syllabe, la syllabe la lettre, et ça n'exclut pas la méthode syllabique. Nos enseignants appliquent ça mal. Quand du mot on est arrivé à la lettre, qui t'empêche de faire des associations et de former des mots et de là des phrases ? C'est tout.*

**La L1 pour apprendre**

*- M2 - Quand les enfants ne connaissent pas dans leur langue, le bamanan, l'acquisition sera très difficile en français. Ce n'est pas possible d'acquérir ça en un seul matin.*
*- Dir. école bilingue : chaque fois que vous faites une leçon en français, comme ils ont commencé par la langue nationale, introduisez tout ce que vous leur dites de nouveau en langue nationale d'abord, ensuite en français.* (suite du même entretien de groupe dans une école bilingue)

A partir de ces représentations sur les langues et leur apprentissage exprimées par des enseignants, on aperçoit la nécessité de les outiller dans les formations initiales ou continues, et de les doter d'outils didactiques spécifiques, pour leur permettre de gérer avec clarté les similitudes et les différences entre L1 et L2 relevant des différents niveaux d'organisation du langage.

**3. Traitement des différents niveaux d'organisation du langage**

**3.1 Traitement de la phonie, comparaison et transfert**

Le filtre perceptif de la L1 peut faire obstacle à l'écoute de la L2 : il importe que le

maître fasse construire rapidement le bon filtre par entraînement à la discrimination auditive. En conséquence, la prise de conscience des différences de structuration entre systèmes phoniques est essentielle dans la formation des maîtres. Comme les français usuels des pays subsahariens sont phonétiquement marqués, il faut à la fois posséder une connaissance du système phonique du français standard (base de l'écrit), et viser une approximation raisonnable dans l'entraînement de la prononciation, étant donné les spécificités des français locaux servant de référence – en incluant ceux des maîtres eux-mêmes. Mais dans la progression d'apprentissage, on s'appuiera d'abord sur des sons similaires en L1 et L2.

### 3.2 Traitement de la graphie, comparaison et transfert

L'entrée dans l'écrit, effectuée en L1, met en présence, lors du passage à l'écrit de L2, la L1 africaine à graphie récente transparente et le français L2 à orthographe historique avec correspondances irrégulières et exceptions. Il s'impose de sérier ces problèmes :
a) code graphique : quand 1 phonème = 1 digramme <on, ou> ou n digrammes <in, ain, ein, en> ;
b) orthographe lexicale : 1 unité lexicale écrite s'identifie par 1 graphie (saut / seau / sot …) ;
c) orthographe morphologique : on a des marqueurs audibles ou muets selon les cas et les contextes, pour les différentes catégories morphologisées, et pour les accords qu'elles déterminent : ex. *un / une / l' enfant aimable / souriant-e*

### 3.3 Accès au lexique et transfert

La psycholinguistique a montré que dans l'acquisition du bilinguisme successif (une L1, à laquelle vient s'ajouter une L2), l'apprenant passe d'une organisation du lexique mental de L2 *subordonnée* (la forme du mot de L2 s'accroche au mot de L1 en mémoire) à une organisation *coordonnée* (le locuteur accède directement en mémoire au lexique de L1 ou de L2 selon les circonstances depuis le projet de message). Ce passage à une organisation coordonnée est graduel, et s'effectue selon les zones du lexique qui sont familières ou non au locuteur dans chaque langue. En effet, n'oublions pas que les lexiques des deux langues peuvent ne pas se recouvrir, mais être complémentaires : certains domaines sont lexicalisés de façon plus différenciée en L1 qu'en L2 ou bien l'inverse.

### 3.4 Morphologie grammaticale, comparaison et transfert

Le maniement des catégories grammaticales pour construire du sens (temps ou aspects, genre grammatical ou non, …), fait partie des différentes manières de « penser-pour-parler » qu'offrent les langues. La grammaire, c'est du sens, organisé de façon spécifique dans chaque langue, et pas seulement des règles.
Pour construire les catégories grammaticales de la L2, il faut examiner quelles catégories sont grammaticalisées en L1 seule (ex. nous inclusif / exclusif sont distingués en fulfulde, non en français), en L2 seule (ex. le genre grammatical existe en français, non en bambara), ou dans les deux mais avec des différences de structuration et/ou de marquage (ex. le déterminant est avant le nom en fr. / est postposé au N en mooré ; et l'article oppose défini / indéfini en fr. / en mooré non). C'est cette démarche de comparaison que

prévoit l'approche des grammaires d'apprentissage ou bi-grammaires (cf. Daff & Maiga, dans ce volume).

**3.5 Traitement de la syntaxe de la phrase**

Il existe plusieurs types de moyens dans les langues pour marquer les liens fonctionnels entre éléments d'une phrase : ordre des mots, marques morphologiques, particules indépendantes, intonation. Chaque langue exploite à sa manière ces moyens, en leur donnant un rôle relatif plus ou moins important : c'est un autre aspect important des comparaisons entre la L1 / la L2, qui est pris en compte dans les bi-grammaires. D'une façon générale, il faut comparer les grammaires de L1– L2 (les similitudes et différences) à partir des fonctions sémantiques : futur, accompli, pluriel, réfléchi, … car dans l'usage de la langue, on utilise les ressources grammaticales pour construire du sens.

**3.6 Traitement des formules en L1 et en L2**

En toute langue, on trouve des formules ritualisées (salutations, remerciements, souhaits) ; leurs fonctions peuvent être apparentées, mais leurs expressions diffèrent, et elles sont déclenchées par des éléments situationnels différents selon les cultures. La cible de l'apprentissage, ce sont les formules telles qu'elles sont en usage dans le contexte culturel plurilingue de l'élève : ainsi il apprendra à saluer d'abord en L1 selon les principes de la culture de L1, puis sera conduit à formuler les salutations appropriées dans sa culture, mais en L2 (cf. Noyau 2011).

De même, il existe des formules à s'approprier vite pour certaines fonctions grammaticales : présentatifs, possession, rapport au corps …

- Éwé : la tête me mange / Fr : j'ai mal à la tête
- Éwé: la faim me tue / Fr : j'ai faim
- Éwé: dans ma main (il y a) SN / Fr. j'ai SN (= possession)

**3.7 Plus généralement …**

L'usage des comparaisons entre les langues en présence, qui délimite les possibilités de transfert, est un puissant outil de formation cognitive. La comparaison peut s'effectuer de façon inductive, sur la base d'actions (manipulations, listes, …), pour installer une capacité à comparer, outil de clarté cognitive transférable à d'autres objets. Les outils de bi-grammaire en donnent des exemples variés. Cependant, cette conscience linguistique ne fait que créer des conditions pour optimiser l'entraînement à communiquer selon la L2, et outiller l'apprenant à contrôler et éventuellement autocorriger ses productions lors qu'il communique.

**3.8 Accompagner l'apprenant lorsqu'il y a divergence**

Par ailleurs, il faut aussi savoir attirer l'attention sur des différenciations pour limiter le transfert, lors de la présentation de nouveaux objets linguistiques (L2) qui sont structurés différemment de la L1 ou se comportent différemment de ce qui se passe en L1 : l'exercice de la fonction cognitive de comparaison est bénéfique de tous points de vue.

Enfin, l'apprenant a besoin également d'être accompagné lors du passage à un nouvel outil de communication et de construction des savoirs : à la L2 d'enseignement, ce qui amène à effectuer transferts et différenciations aux niveaux discursif et textuel.

**4. L'éducation à concevoir comme un tout. B. Les transferts d'apprentissage**

Voyons maintenant les transferts d'apprentissage entre savoirs déjà construits (en L1) et savoirs à construire en L2 dans les divers domaines d'enseignement. Les langues de l'école sont aussi les véhicules des savoirs à construire pour tous les domaines enseignés. La notion de transfert d'apprentissage provient de la psychologie et désigne un processus par lequel l'apprenant fait usage de connaissances qu'il a acquises, dans une situation nouvelle ou sur des objets nouveaux. Ce processus suppose que l'apprenant ait perçu des similitudes – ait effectué des analogies - entre situations ou entre objets, qui le conduisent à faire usage des connaissances disponibles en élargissant leur champ d'application – par un processus de généralisation. Or, transférer ne va pas de soi. Il s'agit d'apprendre à effectuer les bonnes analogies, en identifiant les critères pertinents à la comparaison à effectuer, et l'enseignant doit pouvoir ménager des situations permettant aux apprenants de s'exercer au transfert (cf. Astolfi 2003 ; Doré & Mercier 1992).

**4.1 Les dommages causés par l'absence de prise en compte de L1 dans les apprentissages scolaires**

Dans les écoles classiques où seule la langue officielle a cours, l'absence de lien entre les apprentissages effectués dans le milieu en L1 et ceux de l'école en L2 fait obstacle aux apprentissages de plusieurs manières (cf. Noyau 2004) :

- les savoirs ne sont pas reliés entre eux, et ne peuvent pas soutenir des représentations mentales cohérentes ;
- les savoirs en L2 sont purement verbaux et mémorisés comme tels, non ancrés dans l'expérience de vie et la culture du milieu, devenant difficilement des savoirs actifs ;
- les lacunes, contradictions ou redondances partielles entre savoirs « de la L1 » (du quotidien) et savoirs « de la L2 » (de l'école) freinent la capacité de l'enfant de penser de façon autonome ;
- la construction des domaines de savoir (mathématiques, histoire, sciences, etc.) en est fragilisée (Noyau 2003, 2007a, b), le développement cognitif de l'enfant et le rendement scolaire en sont affectés.

**4.2 Atouts cognitifs d'une éducation bilingue prise comme un tout**

Dans une éducation scolaire bilingue prise comme un tout, au contraire, ce qui a été travaillé et acquis en L1 peut être introduit de façon plus rapide en L2 en s'appuyant sur le « déjà-là », et traité de façon un peu différente compte tenu du décalage temporel qui a fait gagner l'enfant en maturité. Les contenus travaillés en L2 prennent un sens plus concret et s'articulent avec l'expérience du monde fondée sur la L1.

**4.3 Exigences pour les curricula bilingues et pour la formation des maîtres**

Bien entendu, tout cela a des incidences pour l'organisation des progressions et des reprises dans le déroulement des curricula, que nous ne pouvons pas développer (voir

Miled, dans ce volume). Et pour que les maîtres soient à même de saisir ces occasions d'établir des liens (et de faciliter les transferts) entre savoirs linguistiques et entre savoirs disciplinaires transmis via la L1 ou la L2, il faut que la formation des maîtres, initiale comme continue, permette d'installer chez ceux-ci des **c**ompétences à transférer des savoirs, et notamment des compétences à établir des ponts entre savoirs construits en L1 et savoirs construits en L2 par des reformulations interlingues. Un outil clé pour tout cela, c'est un usage habile des fonctions didactiques des reformulations (cf. Noyau & Onguéné-Essono, dans ce volume).
Pour mettre au point les contenus de ces formations, il est important de bien cerner les comportements et les représentations des langues et de l'enseignement-apprentissage qui ont cours chez les maîtres (cf. les propos de maîtres au § 4 ci-dessus). Cette connaissance approfondie des enseignants du terrain constitue un point de départ nécessaire pour ajuster les mesures d'appui à l'enseignement bilingue. On s'aidera pour cela des travaux sociolinguistiques comme l'étude de Pitroipa (2009) sur les élèves-maîtres au Burkina Faso, et des travaux d'analyse des pratiques de classe et de leur potentiel acquisitionnel (voir par ex. Noyau 2009).

Nous ne développerons pas les exigences que cette conception d'une éducation bilingue globale favorable aux transferts pose en ce qui concerne les manuels : quels supports d'enseignement bilingue(s) ? – aspect traité par Mallam Garba & Haidara dans ce volume. Mais nous terminerons par ce qui concerne la conduite de la classe en vue de potentialiser les transferts d'apprentissage.

## 5. Accompagner les transferts d'apprentissage

### 5.1 Exigences pour la pratique de la classe

Pour le maître, favoriser les transferts, donc la cohérence des apprentissages chez les éléves, c'est aussi effectuer une économie d'efforts. Cela veut dire avant tout : saisir les occasions de partir du « déjà-là ». C'est aussi savoir contextualiser l'introduction des éléments nouveaux dans le programme de/en L2 selon les acquis en L1. Et enfin, et surtout peut-être, établir des ponts et pour cela reformuler.

### 5.2 Stimuler le transfert renforce les apprentissages

Du point de vue de l'élève apprenant, la stimulation du transfert conduit à lui donner le pouvoir de s'approprier de nouveaux objets à partir de ce qu'il sait – et de ce qu'il sait faire. C'est donc lui donner confiance dans sa capacité à apprendre, et contribuer ainsi à son autonomisation. C'est aussi stimuler chez l'apprenant le développement cognitif de deux fonctions importantes pour tout apprentissage : la comparaison, d'une part, la conscience réflexive et le contrôle, d'autre part.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi J.-P. (2003), La posture du formateur. In : Actes du colloque *« l'Evaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit »*, novembre 2003, ANLCI, Lyon. URL : http://www.arifor.fr/IMG/pdf/astolfi.pdf
Daff & Maiga, dans ce volume.

Doré F. & P. Mercier (1992), *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Presses Universitaires de Lille.

Mallam Garba & Haidara, dans ce volume.

Noyau C. (2003), Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire. In : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, J.-P. Bernié et coll. (eds.), CIRFEM-DAEST, Univ. Victor Segalen-Bordeaux II, 16 pp. *

Noyau C. (2004), Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique', pp. 473-486. *

Noyau C. (2007a), Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'ouest : quelle image de la langue et de l'apprentissage ? Appui ou contrainte pour l'intervention éducative ? In : Monique LEBRUN (ed.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain.* Sainte-Foy (Qbc) : Editions Multimondes, 22 p. *

Noyau C. (2007b), L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA* 28, Montpellier, IUFM, 49-62. *

Noyau C. (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique Eds., 305 p.

Noyau C. (2011), Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? In : *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*, K. Vold Lexander et coll. (eds.), Oslo : Novus, 185-194. *

Noyau & Onguéné-Essono, dans ce volume.

Pitroipa B. Y. (2009), Apprentissage, appropriation et utilisation du français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso : le cas des élèves-maîtres. Thèse de doctorat Univ. de Poitiers. URL : http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/98eff814-a000-4cbf-a8a0-de2a89d30829

* = Textes disponibles sur le site : http://colette.noyau.free.fr, page Écrits.

SITOGRAPHIE

Projet « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : des points de vue de l'élève aux activités de classe », OIF et AUF (2011-2014), rassemblant des équipes de 4 pays : Burkina Faso, Mali, Niger et France. URL : http://www.modyco.fr/corpus/transferts/