



HAL
open science

Histoire de la notion de didactique plurilingue en Russie et ses impacts sur l'acquisition du français seconde langue étrangère

Svetlana Tyaglova-Fayer

► To cite this version:

Svetlana Tyaglova-Fayer. Histoire de la notion de didactique plurilingue en Russie et ses impacts sur l'acquisition du français seconde langue étrangère. XIIème Congrès mondial FIPF-Québec, Fédération internationale des professeurs de français, Jul 2008, Québec, Canada. pp.129-135. halshs-03880657

HAL Id: halshs-03880657

<https://shs.hal.science/halshs-03880657>

Submitted on 8 Apr 2024

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.

Public Domain

HISTOIRE DE LA NOTION DE DIDACTIQUE PLURILINGUE EN RUSSIE ET
SES IMPACTS SUR L'ACQUISITION DU FRANÇAIS SECONDE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans cet article, nous faisons un parcours historique de la nouvelle branche didactique en Russie (multi-linguvo-didactique) dont la terminologie est équivalente à la didactique plurilingue en Europe. Ce parcours nous sert de repaire pour notre situation didactique dans la classe de langue à la Faculté de Traduction et d'Interprétariat de l'Université d'Etat en Russie, où il s'agit de l'enseignement/apprentissage du français (L3) comme seconde langue étrangère dans le cadre des cours de la phonétique française. Dans cette faculté, la première langue étrangère est l'anglais, langue pour laquelle le niveau de maîtrise 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 L3).

Mots-clés : didactique (multi-) plurilingue, éducation (multi-) plurilingue, acquisition du FLE.

La *multi-linguvo-didactique* est un terme introduit par N.V. Barychnikov (Barychnikov, 2004 : 19-27) pour nommer une nouvelle branche de la didactique des langues. Cette branche s'annonce bien différente de la *methodika* (une équivalence à la didactique traditionnelle), car, suite à l'ouverture de la Russie sur le monde et aux échanges touristiques, culturels, économiques ..., elle est née des besoins de maîtriser plusieurs langues étrangères. Le XXIème siècle, déclaré comme l'époque des polyglottes, pose des problèmes fondamentalement différents et nouveaux à la didactique des langues étrangères. Il n'a y rien d'étonnant que pendant une période assez courte la *multi-linguvo-didactique* se dégage de la *methodika* et prend la forme d'une discipline particulière et indépendante. En 1998, N.V. Barychnikov écrit :

«Второй иностранный язык в отечественной средней образовательной школе - явление новое [...] проблемы методики преподавания второго иностранного языка в средней школе ни в теоретическом, ни в практическом планах в отечественной науке не рассматривались ». « L'apparition d'une seconde langue étrangère dans l'école secondaire est un phénomène nouveau [...], les problèmes qu'il pose dans l'enseignement, n'étaient pas examinés ni au plan théorique, ni au plan pratique » (Barychnikov, 1998 : 25).

Cette courte période suffit à comprendre la nécessité d'enseigner une seconde langue étrangère basant sur les autres méthodes que celles de l'enseignement d'une première langue étrangère.

Etat des lieux

Aujourd'hui, nos didacticiens se rendent compte qu'il leur faut un autre savoir-faire pour l'éducation plurilingue (ou multilingue)¹. A noter que le plurilinguisme est un phénomène complexe qui résulte de la cohabitation des langues. Il revêt plusieurs formes. Il peut être individuel, social ou étatique. Dans sa forme la plus simple, le plurilinguisme correspond au bilinguisme (ou au trilinguisme) de l'individu. Le plurilinguisme social, quant à lui, est étendu à toute une communauté. Pour ce qui est du bilinguisme étatique ou bilinguisme institutionnel, il correspond au bilinguisme officiel assumé par l'État. Élaborer un autre savoir-faire pour l'éducation plurilingue est un problème majeur situé hors de cet article qui vise seulement d'en faire un tout premier pas, en définissant la **notion de didactique plurilingue**.

Pourquoi notre situation didactique nous permet-elle de parler de l'éducation plurilingue et d'utiliser l'expression usuelle aujourd'hui en France : la *didactique plurilingue* ? Exceptés L1 et L2 - les étudiants du groupe expérimental étudient l'allemand à titre de troisième langue étrangère (L4), et le latin (L5) - matière obligatoire dans cette école supérieure. Il s'agit donc de la formation du plurilinguisme de l'individu.

Cette formation rencontre des interférences² linguistiques qui compliquent l'enseignement du français L3. La restriction du volume d'heures prévue pour une deuxième langue étrangère par le programme officiel du ministère d'éducation en Russie la rend encore plus compliquée. A ces difficultés s'ajoute une multitude de raisons objectives, dont les deux principales sont :

- L'absence de base théorique permettant l'élaboration et la mise en valeur des connaissances accumulées par d'autres disciplines, telles que la neurolinguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique³ etc.
- L'absence de l'ensemble du cursus spécifique à l'apprentissage du français L3 (prenant en considération les connaissances, habitudes et savoir-faire déjà acquis en L1 et L2).

En fait, nous trouvons peu de manuels, comme par exemple celui de T.B. Uljanova (Ульянова, 1991), qui vise l'enseignement de la langue française L3 aux étudiants de troisième année (ayant acquis l'anglais en tant qu'une première langue étrangère). Cependant, aucun support pédagogique n'embrasse spécifiquement l'ensemble du cursus du français L3 qui puisse mener les apprenants d'un niveau débutant jusqu'à un niveau avancé.

Dans ces conditions, un professeur de L3⁴, seul, livré à lui-même, doit faire face aux difficultés du transfert des connaissances et des quatre savoir-faire⁵.

Hypothèse

Dans cet article, nous partons de l'idée que les acquis de notre apprenant (en L1 et L2 ainsi qu'en L4 et L5) peuvent être un apport certain dans l'enseignement du français L3. Si cette hypothèse est valide, en utilisant ces acquis, nous pourrions espérer différents gains, notamment une économie de temps dans l'apprentissage du français L3.

A noter que pour l'enseignement de L3, le programme officiel du ministère de l'éducation russe a restreint de presque moitié le volume d'heures accordées à l'enseignement du français en tant que L2. Dans le même temps le professeur de français L3, n'ayant à sa disposition que des manuels destinés à l'enseignement du français L2, doit atteindre une faculté d'adaptation qui lui permette une haute qualité de l'apprentissage du français L3 ! La didactique plurilingue, nouvelle discipline complexe, est là pour guider ce professeur. Toutefois, pour mieux aborder les impacts de cette discipline sur l'acquisition de L3, il faut comprendre son parcours historique.

Parcours historique

Comme nous l'avons déjà évoqué, en Russie la « *methodika* » est une branche de bases de la didactique générale et traditionnelle. Issue de cette même didactique générale, la didactique plurilingue (ou bien, autrement dit *multi-linguovo-didactique*) en réutilise ses bases. Pour mieux la cerner, nous précisons ici quelques termes.

En 2004-2005, de grands débats s'ouvraient sur la terminologie dans la revue qui porte le titre « *Les langues étrangères dans l'école secondaire* ». Le sens des termes « *linguodidactique* », « *didactique* » et « *methodika* » a été mis à l'épreuve (Khodera, 2004 : 46-48 ; Mirolov, 2005 : 34-36). Ces débats nous permettent de comprendre, non seulement les nuances de sens entre les terminologies française et russe, mais aussi de mieux entrer dans la compréhension de la didactique plurilingue. Précisons la différence entre les deux termes de « *didactique* » et de « *methodika* » dans la terminologie russe et française. Selon la définition d'I.V. (Rakhmanov) :

« *Методика - это дидактика в действии* » (Paxmahob, 2004 : 5). « *Methodika - c'est la didactique appliquée dans la pratique* » (Rakhmanov, 2004 : 5).

Ce qui n'a pas de réelle contradiction avec la terminologie française où l'on comprend la didactique comme « *art d'enseigner* ». Le mot « art », bien qu'un peu flou, nous renvoie aussi à l'application des méthodes dans la pratique :

Didactique : « *L'art d'enseigner.* » Science qui a trait aux théories de l'enseignement et à leur application : conception, élaboration, mode d'application des méthodes et évaluation, quelle que soit la discipline considérée ; l'évaluation concerne les « apprenants » mais aussi les enseignants, et les méthodes elles-mêmes (Dic. Littré, vol. 3, p. 39).

Mais les divergences commencent avec la définition de la *methodika* des langues étrangères. Selon M.V. (Lyakhovski, 1991: 36) :

« *Методика* обучения иностранным языкам - наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы и системы обучения и воспитания на материале иностранного языка » (Ляховский, 1991 : 36). « *La méthodika des langues étrangères est une science qui étudie les buts et le contenu, les régularités, les moyens, les procédés, les méthodes et les systèmes d'apprentissage et d'éducation (de la pédagogie) d'un sujet donné, tel qu'une langue étrangère* »

Cette définition évoque plutôt la définition de la pédagogie en France (comme en Europe). En fait, la pédagogie, étant l'art d'éduquer, inclut la didactique (l'art d'enseigner).

A propos de l'enseignement des langues étrangères, R.K. Miniar-Belorutchev (1996) a proposé de s'aligner sur la vue générale reconnue en Europe. Il a également proposé de remplacer le terme de « *methodika* » par « *didactique* », en formulant une définition qui correspond à celle utilisée par des chercheurs européens. Il a aussi démontré que la racine du mot « *methodika* » nous renvoie plutôt à la « *methodologie* », pour laquelle on attribue la définition suivante en Europe :

Qui a trait à la méthode : désigne la science qui définit et élabore les modes d'approche théorique et/ou pratique de la Science ou de l'Art (Dic. Littré, vol. 3, p. 39).

Pourtant, en Russie, la compréhension de la « *methodika* » est complexe et proche de la didactique : d'où la proposition de R.K. Miniar-Belorutchev de remplacer le terme de « *methodika* » par « *didactique* ».

Les didacticiens russes (A.A. Mirolubov, R. Khodera) ont refusé cette proposition et ont violemment critiqué cette volonté de changement de terminologie (Khodera, 1997 : 11). Il est curieux de noter que, sept ans plus tard, quand R. Khodera (2004 : 46) a compris les raisons de la proposition de R.K. Miniar-Belorutchev, et voulu à s'aligner sur la terminologie la plus usuelle chez les spécialistes de la didactique des langues en Europe, il a été critiqué, à son tour, par A.A. Mirolubov (2005 : 34-36).

En rejetant le terme de « *didactique* », les nombreux critiques de R.K. Miniar-Belorutchev acceptent pourtant le terme de « *linguvo(-) didactique* ». Par exemple, A.A. Mirolubov écrit :

« *лингводидактика является такой отраслью методической науки, которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена* » (Мирослюбов, 2005 : 36). « *La linguvodidactique est un domaine de la méthodologie qui voit l'enseignement/apprentissage dans sa relation avec la double nature de la langue : nature linguistique et sociale servant à la communication* » (Mirolubov, 2005 : 36).

Sans prétendre résoudre toutes les nuances de la terminologie russe (entre les « *methodika* », « *didactique* » et « *linguodidactique* »), nous proposons d'utiliser l'expression de « *didactique plurilingue* » usuelle aujourd'hui en France et en Europe. Elle nous permet surtout de parler d'une nouvelle branche didactique sans en perdre la qualité.

Mais une nouvelle discipline doit avoir un nouvel objet. Selon N.V. Barychnikov : l'*objet* de la didactique plurilingue (*multi-linguvo-didactique*) est l'*éducation plurilingue* (ou l'*éducation multilingue*) (Barychnikov, 2004 : 19-27).

Corpus

L'étude de ce nouvel objet se base sur le corpus de déviations (d'écarts et d'erreurs) à la norme discursive observés dans la classe de langue (7 groupes d'apprenants) pendant 12 mois de cours sur une période de 3 ans. Le choix du contenu de ce corpus découle de notre perception (qui vient de nos expériences professionnelles) : la déviation est un élément révélateur qui aide à gérer les mésententes et incompréhensions que peuvent éprouver nos apprenants.

Nous partons donc de l'idée que la déviation est un phénomène naturel et normal : il est intrinsèque à tout l'enseignement des langues (la langue maternelle y compris). Ce fait lui attribue un statut dans l'apprentissage. Il faut donc laisser le temps aux apprenants pour qu'ils puissent construire un système linguistique de la langue d'apprentissage. Mais en leur laissant ce temps, nous, en tant que didacticiens, devons organiser la progression de leur *interlangue*⁶ vers une langue normative (vers le standard) reconnue comme telle dans la communauté linguistique de la langue d'apprentissage. Pour mieux le faire nous devons analyser les déviations - c'est le premier pas vers la découverte des stratégies efficaces pour y remédier. Cette analyse commence par la classification des erreurs et écarts.

Nous organisons ce corpus en trois groupes de déviations typiques, sélectionnées selon leur fréquence dans le discours des apprenants. Chacun de ces groupes, renvoie à un niveau linguistique différent : phonématique, paradigmatique et syntagmatique.

L'analyse statistique de notre corpus montre que les **déviations paradigmatiques** sont plutôt propres à l'interférence de la langue maternelle (L1). Ils se partagent de la manière suivante :

- 42,3% proviennent des interférences de L1 (russe) sur L3 (français),
- 11,54% sont la suite des interférences provenant de L2 (anglais) sur L3 (français),
- 42,3% de déviations restants proviennent du stock de connaissances déjà acquises en L3 (français) et des nouvelles connaissances,
- 4,86% sont la suite des interférences provenant à de L2 (anglais) et/ou de L3 (français) sur L3 (français),

Quant aux déviations syntagmatiques :

- leur majorité (95%) est de provenance de la langue maternelle (L1) ;
- les 5% des déviations restants sont de provenance du stock de connaissances acquises en L3 et des nouvelles connaissances.

Par contre pour les **déviations phonématiques** cette majorité est inversée :

- 65% des déviations sont la conséquence de l'interférence de l'anglais L2 sur français L3 ;
- seulement 15% sont la suite des interférences provenant du russe L1 ;
- 15% de déviations restants proviennent du stock de connaissances déjà acquises en L3 (français) et des nouvelles connaissances,
- 5% sont la suite des interférences provenant à de L2 (anglais) et/ou de L3 (français) sur L3 (français).

Conclusion

L'analyse statistique de notre corpus valide notre hypothèse de départ : les acquis multilingues de notre apprenant ont des impacts sur l'apprentissage du français L3. Suite à quoi, en reformulant la définition de A.A. Mirolubov et en s'alignant sur la vue générale reconnue en Europe, nous y proposons la **définition** suivante :

La didactique plurilingue est un domaine de la didactique qui a trait aux théories d'enseignement/apprentissage dans la relation avec la langue d'apprentissage (dans sa double nature : socioculturelle et linguistique), et avec les langues déjà acquises ou en train de l'être.

De cette façon par l'éducation plurilingue (dans notre cas : formation du trilinguisme, autrement dit : l'enseignement de L3) il faut comprendre :

- d'un côté, la transmission systématique des connaissances de la langue d'apprentissage : ses quatre savoir-faire (CO, EO, CE, EE) en relation avec leurs particularités d'usage socioculturel propre à cette langue d'apprentissage.
- de l'autre, la maîtrise des probables interférences et transferts sur L3 qui proviennent.
- des connaissances linguistiques et socioculturelles qui sont déjà acquises (dans notre cas : en anglais et russe).
- des connaissances linguistiques et socioculturelles qui sont en phase d'acquisition (dans notre cas : en allemand et latin).

Illustration

Nos apprenants doivent acquérir le nouveau phénomène linguistique : *accord des temps dans la proposition subordonnée avec la conjonction « si »*. Nos observations montrent qu'ils ont tendance à utiliser le futur simple par analogie avec la grammaire russe. En sachant qu'ils ont les acquis de L2, où cet accord a des mêmes règles qu'en français, nous pouvons gagner du temps sur l'explication en se référant à la grammaire anglaise.

Nos expériences montrent qu'après quelques références de cette sorte, nos apprenants développent une capacité métalinguistique qui leur permet de trouver le *chemin* du transfert en toute autonomie.

Bibliographie

Барышников, Н.В. 2004. Мультилингводидактика // ИЯШ. - № 5.

Барышников, Н.В. 1991. Французский как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания // ИЯШ. - 1998. - №5. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев - М: Рус. яз.

Миньяр-Белоручев, Р.К. 1991. О принципах обучения иностранным языкам / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев - М. Рус. яз.

Миньяр-Белоручев, Р.К. 1996. Методика обучения или лингводидактика // ИЯШ- №1.

Миньяр-Белоручев Р.К. 1990. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» - М: Просвещение.

Миньяр-Белоручев, Р.К. 1991. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // ИЯШ - №5.

Мирослобов, А.А. 2005. Методика или дидактика иностранных языков // ИЯШ - №2.

Рахманов, И.В. 1991. Теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев, М. Рус. яз.

Рахманов, И.В. 2004. Некоторые теоретические вопросы методики обучения и. я-м. в средней школе. // ИЯШ / Методическая мозаика. № 7.

Ульянова, Т.Б. 1991. Французский язык.: Изучаем второй иностранный язык (3й год обучения). - М.: Высшая Школа - 319 с.

Ходера, Р. 2004. Лингводидактика, дидактика, методика / ИЯШ - №4.

Ходера, Р. 1997. Лингвистика или дидактика иностранных языков // ИЯШ.

Baylon, Ch. 1991. *Sociolinguistique : société, langue et discours*. - éd. Nathan.

Littré, E. - *Dictionnaire de la langue française* / Emile Littré. - Paris: 1956-1957 (Vol. 1-4).

Selinker, L. 1994. *Rediscovering interlanguage*. London, New York, ed. Longman.

Vandeloise, C. 2003. *Langue et cognition*, - Paris: Lavoisier.

Notes

¹ Le terme russe s'aligne d'avantage avec la terminologie adaptée aux USA (voir, par exemple, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1992) où ces deux termes « plurilinguisme » et « multilinguisme » sont synonymes. Par contre, en Europe, ces termes désignent le même sens pour un individu. Quant à la société, le plurilinguisme et le multilinguisme recouvrent des réalités toutes différentes (voir site de l'OEP en brève mise au point à ce sujet). C'est pourquoi nous utiliserons plutôt « l'éducation plurilingue », « plurilinguisme », etc.

² Dans nos recherches : sous le terme d'« interférences » nous entendons l'influence de la langue base (dans notre cas : L1 ou L2) qui amène les déviations ; sous le terme de « transfert » nous entendons une translation des savoir-faire du langage base sur langage cible (L3) qui contribue à faciliter le processus d'apprentissage.

³ L'approche cognitive à la didactique des langues met en valeur l'étude des processus mentaux lors de l'acquisition d'une langue (Vandeloise, 2003). Elle nous permet de placer la didactique des langues à un niveau différent par une mise en valeur de la compréhension. La différence marquante entre psycholinguistique et neurolinguistique, est la suivante : si la psycholinguistique s'intéresse d'avantage au « psychique » en amont du discours, la neurolinguistique prend pour objet d'étude les zones du cerveau responsables des différentes étapes de production du discours (autrement dit, le « somatique »). Quant aux impacts sociolinguistiques, rappelons-nous que l'acquisition d'une langue comprend non seulement la maîtrise de compétences linguistiques, mais aussi la maîtrise de distribution socioculturelle qui propre à la communauté linguistique de la langue d'apprentissage. Suite à quoi le statut de la sociolinguistique s'établit par la « *dualité radicale du langage, à la fois intégralement formel et intégralement traversé par des enjeux subjectifs et sociaux* » (Baylon, 1991 : 32).