HAL
open science

Effets des approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2 au collège. L'apport des activités métasyntaxiques

Rebecca Dahm

To cite this version:

Rebecca Dahm. Effets des approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2 au collège. L'apport des activités métasyntaxiques. Violaine Bigot, Aude Bretegnier, Marité Vasseur. Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après., 2013. hal-01915695

HAL Id: hal-01915695

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01915695

Submitted on 7 Nov 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.

Effets des approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2 au collège. L'apport des activités métasyntaxiques

Rebecca DAHM
Université de Limoges (IUFM - Site de Tulle),
EA 4140 - LACES - Université de Bordeaux

Abstract

This paper examines the effects of pluralistic approaches on L2 proficiency through the implementation of systematic and regular metasyntactic sessions. We hypothesize that making young monolingual learners (aged 12) reflect upon unknown languages (Dutch, Italian and Finnish) through metasyntactic activities will help them develop strategic advantages for the learning of their L2 (English). First, the development of a metasyntactic competence will be explored through the effective mobilization of metasyntactic knowledge, skills and attitudes for each pluralistic session. Then, a comparative analysis of the said sessions should enable the suggestion of the necessary conditions for the transferability of such a competence.

Key words: monolingual learners, pluralistic approaches, plurilingual learning skills, metasyntactic competence, skills transfer

1. Introduction : origine du questionnement

De nombreuses recherches (Cenoz et al. 2001 ; Ringbom 2007 ; Bono 2008b) ont mis en évidence les avantages que possèdent les apprenants plurilingues de par leur plus grande capacité à réfléchir sur le fonctionnement des langues appartenant (ou non) à leur répertoire. En outre, Gajo (2001), Herdina et Jessner (2002) puis Moore (2006a) ont déterminé la nature de cet avantage stratégique, qui serait d'ordre métalinguistique. Puisqu'il est désormais accepté que la conscience métalinguistique est une composante essentielle de la compétence plurilingue, il nous a semblé intéressant d'adapter cette hypothèse au contexte institutionnel français, plus précisément au public « strictement monolingue[1] » dans son environnement familial. Peut-on permettre à ces élèves de développer de tels avantages plurilingues alors qu'ils ne bénéficient pas d'une authentique situation multilingue ? Les compétences ainsi développées sont-elles transférées, *de facto*, à l'apprentissage de l'anglais L2 ?

[1] Nous avons choisi d'étudier de manière spécifique les élèves déclarant (lors du questionnaire pré-expérimentation) ne pas avoir de contacts dans le milieu familial ou amical avec des langues autres que la L1 français. Le terme « strictement monolingue » est un raccourci de langage utilisé afin de distinguer cette population scolaire des élèves plurilingues, qui déclarent avoir des contacts avec des langues autres que la L1 français.

Afin d'explorer ces questions de départ, une expérimentation a été mise en œuvre tout au long de l'année 2011-2012 au sein de l'académie de Limoges et de Bordeaux, dans cinq établissements scolaires. 136 élèves de 5e ont été confrontés successivement à trois langues inconnues : le néerlandais, choisi pour sa proximité typologique avec l'anglais, l'italien (pour sa proximité avec le français) et finalement le finnois qui ne présente aucun point d'ancrage immédiat.

La recherche que nous menons s'inscrit dans les domaines tant de la psychologie cognitive que de la sociolinguistique et trouve son application dans la didactique des langues enseignées au collège, à travers la mise en œuvre d'une approche plurielle. Pour Candelier, « on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier 2008 : 68). Cet article porte sur les questions de développement des compétences en langues, en dehors du cours dit « traditionnel » d'enseignement de la L2 (anglais). Le positionnement adopté est celui d'un didacticien de l'anglais et non d'un didacticien du plurilinguisme : les activités proposées aux élèves sont issues des approches plurielles mais elles nous intéressent avant tout de par leur potentiel de support de réflexion en ce qu'elles permettent la mobilisation des connaissances antérieures. Même si les élèves choisissent de retenir quelques éléments des langues proposées, l'enseignement de connaissances linguistiques n'est pas notre objectif.

Après un retour théorique sur des concepts essentiels à cette étude, nous présenterons les différentes hypothèses sous-jacentes à la construction du protocole expérimental. L'analyse à la fois qualitative et quantitative devrait nous permettre de vérifier si les activités présentées contribuent à développer, chez l'élève, sa compétence métasyntaxique, une des composantes de la compétence métalinguistique et par extension, de la compétence plurilingue. L'étude comparative des séances menées au cours de l'année nous donnera des informations quant à la transférabilité d'une telle compétence.

2. Des compétences imbriquées

L'étude de l'évolution de la notion de compétence dans les travaux scientifiques, que ce soit par les linguistes et didacticiens (Hymes 1972 ; Canale et Swain 1980) ou dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle (Le Boterf 1994 ; Perrenoud 2001 ; Tardif 2003 ; Bulea et Bronckart 2005) nous permet de caractériser le concept de compétence de la manière suivante : mettre en œuvre une compétence revient à savoir

mobiliser efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière adaptée à la situation.

2.1. La compétence plurilingue

Le concept de compétence plurilingue fut initialement défini par Coste et al. (1997) puis il fut repris dans le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe 2001). Néanmoins, de nombreux travaux (Cenoz et al. 2001 ; Coste 2001a ; Herdina et Jessner 2002 ; Moore et Castellotti 2008) ont permis de rendre le concept à la fois plus complexe et plus opératoire. Il se voit donc attribuer un caractère dynamique et situé prenant appui sur un système linguistique complexe et non sur l'ajout de plusieurs répertoires linguistiques. En outre, cette nouvelle conception de la compétence plurilingue a permis d'envisager l'appropriation des langues de manière nouvelle. Il s'agit désormais de susciter, chez l'élève, une conscientisation de son répertoire pluriel afin qu'il soit en mesure de mobiliser ses ressources d'origines diverses par des stratégies efficaces favorisant l'appropriation (Castellotti et Moore 2011). Une telle prise de conscience peut être provoquée par la mise en place d'activités permettant de développer la compétence métalinguistique, dont l'une des composantes est la compétence métasyntaxique.

2.2. La compétence métalinguistique et métasyntaxique

Pour Gombert (1990 : 59) , « la compétence métasyntaxique renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire ».

Développer une compétence métasyntaxique revient donc à savoir mobiliser des savoirs sur le fonctionnement des langues et à mettre en œuvre des savoir-faire pour résoudre les problèmes métasyntaxiques auxquels on se trouve confronté. S'y ajoutera également la capacité à mobiliser des savoir-être qui peuvent inhiber ou encourager de tels processus. Cette compétence métasyntaxique s'inscrit dans la compétence d'appropriation plurilingue, de manière non exclusive, en ce qu'elle s'appuie sur l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose l'apprenant lorsqu'il doit faire face à un environnement linguistique peu familier pour résoudre des problèmes d'ordre métasyntaxique. De plus, la dimension plurielle de l'expérimentation permet à l'élève de se décentrer d'un objectif d'appropriation de

connaissances et d'adopter une réelle attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences.

3. Apports des approches plurielles : les activités de réflexion métalinguistiques

Dans cette approche, le centre de gravité de l'interaction didactique se trouve déplacé : l'objet étudié n'est plus la cible d'un apprentissage mais devient le vecteur de réappropriation d'acquis antérieurs. Nous cherchons donc à savoir si la mise au contact de langues inconnues, à travers des activités de réflexion métalinguistiques menées en classe de cinquième, permet à des apprenants monolingues de développer leur compétence métalinguistique, participant ainsi à l'acquisition de la L2 (anglais). Il s'agit, en effet, d'étudier la manière dont les activités métalinguistiques mises en œuvre lors de ces séances d'approches plurielles permettent d'acquérir une compétence métalinguistique, composante essentielle de la compétence d'appropriation plurilingue.

Suite à Gombert (1990), nous considérons que tout comme les activités métalinguistiques, la compétence métalinguistique peut concerner tous les aspects du langage, qu'ils soient sémantique, syntaxique ou phonologique. Par conséquent, l'expérimentation s'appuie tour à tour sur des séances portant sur des activités métasémantiques, puis métasyntaxiques et finalement métaphonologiques. Les séances suivent le même modèle de manière à conférer une certaine systématicité à l'exercice périodique et de permettre la comparaison des résultats. La population étudiée est constituée de 88 élèves qui sont strictement monolingues dans leur environnement familial (sur les 136 ayant participé à l'expérimentation). La présente contribution s'attache à présenter les résultats propres à la compétence métasyntaxique.

4. Orientation générale du protocole expérimental

Voici, brièvement, les hypothèses qui ont guidé ce travail.

4.1. Développement de compétences

Nous postulons que proposer des activités de réflexion métasémantique sur des langues inconnues oblige les élèves à prendre appui sur leurs connaissances grammaticales, que ce soit en L1 ou en L2. Il s'agit, comme le pose Chini (2008), de solliciter de manière

dynamique et opératoire les savoirs pré-existants (appartenant au répertoire plurilingue) et de transformer les savoirs construits en schémas d'action. De plus, pour résoudre le problème de création de phrases nouvelles qui leur est soumis, les élèves devraient être amenés à mettre en œuvre des savoir-faire dont l'efficacité peut dépendre de leur attitude d'ouverture à la réflexion grammaticale. Par conséquent, les approches plurielles devraient contribuer au développement de leurs compétences métasyntaxiques.

4.2. Transférabilité des compétences

Si les élèves parviennent de mieux en mieux à mobiliser les ressources sus-nommées, alors on peut supposer qu'ils transfèrent leur compétence métasyntaxique d'une langue à l'autre. Or, la transférabilité ne peut opérer que sous certaines conditions. Il s'agit, tout d'abord, de créer des « passerelles de transfert » (Meissner 2000) afin de permettre à l'apprenant de « recontextualiser dans une tâche cible une […] compétence développée dans une tâche source » (Tardif 1999 : 86). Un tel transfert ne peut donc se faire que si l'apprenant parvient à établir une analogie avec un problème similaire (Holyoak et Koh 1987).

Les trois séances étudiées (portant sur des activités métasyntaxiques en néerlandais, italien puis en finnois) présentent une similarité de structure par le recouvrement de l'organisation, de la mise en œuvre et de leur objectif principal qui est celui de la résolution de problèmes. Nous postulons donc que, même si les caractéristiques contingentes des situations diffèrent quelque peu, leurs traits de surface sont suffisamment proches pour permettre un accès spontané à une situation analogue.

5. Des choix pédagogiques pour développer la compétence métasyntaxique

On ne saurait vérifier ces hypothèses sans mettre en place une démarche didactique incitant au développement des compétences métasyntaxiques. L'approche plurielle envisagée permet une décentration par rapport à l'objectif d'apprentissage propre à la L2 et, par conséquent, défige et 'déritualise' le discours. Comme le constate Vasseur (2008 : 14), « les jeux de langue et de langage peuvent contribuer (…) à une libération par rapport à une pratique formelle enfermante de la langue ». Les séances ont été menées par les enseignants de langue, sur un temps habituellement attribué à l'enseignement de l'anglais et prennent appui sur des textes abordant des sujets usuels de la classe d'anglais au collège. Le premier texte, en néerlandais, aborde la présentation de la famille (lettre écrite à un correspondant), le

deuxième, en italien, est une devinette autour de la description de Mickey alors que le troisième, en finnois, parle des goûts et pratiques musicales :

Hallo mijn vriend!

Mijn naam is Anneke en ik ben 12. Ik woon met mijn ouders, Marijke en Geert, in Amsterdam. Ik heb een grote broer; zijn naam is Hans en hij is 20. Hij woont in Duitsland want hij heeft een Duitse vriendin. Ik heb ook een kleine zuster; haar naam is Sara en zij is 8 jaar oud.

Schrijf vlug terug en vertel mij over je familie.

Beste groeten,

Anneke

Texte 1 : Texte en néerlandais

«Sono un topo molto famoso. Io sono piccolo, con grandi orecchie nere.
Indosso pantaloni rossi con grandi bottoni bianchi. I miei migliori amici sono
Paperino e Pippo e la mia bella ragazza si chiama Minnie.
Mio padre è molto famoso: il suo nome è Walt Disney!
Chi sono io?»

Texte 2 : Texte en italien

Päivi: "Rakastatko musiikkia?"
Timo: "Kyllä, minä rakastan. Lataan paljon musiikkia Internetistä.
Päivi: "Soitatko musiikkia?"
Timo: "Kyllä, minä soitan. Soitan pianoa. Sisareni Eija ei soita pianoa, mutta hän soittaa kitaraa. Entä sisaresi Nina?"
Päivi: "Sisareni Nina rakastaa rap-musiikkia. Rakastaako sisaresi Eija myös rap-musiikkia?"
Timo: "Ei, hän ei rakasta."

Texte 3: Texte en finnois

Chaque séance à objectif métasyntaxique a pour finalité la création de phrases nouvelles et s'appuie sur des tâches intermédiaires. Les élèves sont donc amenés à repérer,

pour la séance de néerlandais, les catégories grammaticales « nom » et « déterminant possessif », puis doivent effectuer une observation afin d'en déduire des règles concernant l'utilisation du déterminant possessif dans la langue néerlandaise. Pour la séance d'italien, après une réflexion sur la structure des phrases, l'attention est portée sur l'adjectif qualificatif et ses spécificités. Lors de la séance de finnois, les élèves doivent observer les verbes et en déduire des règles concernant la conjugaison (qui varie selon le type de phrase). Finalement, à chaque fois, une activité de création de phrases nouvelles leur est proposée.

5.1. Constitution du corpus

Dans la mesure où la population étudiée est strictement monolingue, ce n'est que dans le cadre d'une interaction que les élèves pourront mettre en place leur compétence stratégique. C'est la raison pour laquelle une grande partie de l'expérimentation s'appuie sur les interactions résultant du travail de groupe[2]. On peut, en effet, constater, en comparant le résultat des fiches individuelles à celui du travail de groupe, que l'étayage spontanément mis en place par les élèves lors de la confrontation des idées permet d'améliorer la résolution de problèmes. Ces activités réflexives sont les traces d'activités socio-cognitives qui reflètent à la fois un travail cognitif personnel et un travail conjoint avec les partenaires (Arditty et Vasseur 1996).

Le corpus étudié dans cet article est constitué, pour chacune des séances portant sur des activités métasyntaxiques, des vingt-deux fiches de groupe complétées conjointement et répondant à des consignes précises.

5.2. Méthodologie d'analyse

L'objet de cette étude est de vérifier si les activités présentées permettent à l'élève de développer sa compétence métasyntaxique. Il s'agit donc d'analyser sa mobilisation efficace de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, à la fois de manière qualitative (non présentée dans ce travail) et quantitative.

5.3. Variables et indicateurs

[2] Des groupes hétérogènes, de sexe mixte comprenant chacun trois ou quatre élèves, ont été constitués par le chercheur, à partir de pré-tests linguistiques et d'un questionnaire pré-expérimentation.

Les élèves sont amenés à solliciter leurs connaissances déclaratives et procédurales tant en L1 qu'en L2 afin de construire, de transformer et d'appliquer les nouvelles connaissances obtenues en L3. Un guidage, élaboré selon le modèle des six stratégies de la dimension cognitive, telles que définies par Oxford (2011 : 16), est proposé et permet de comparer les éléments issus de chaque séance.

Par conséquent, seront étudiés :

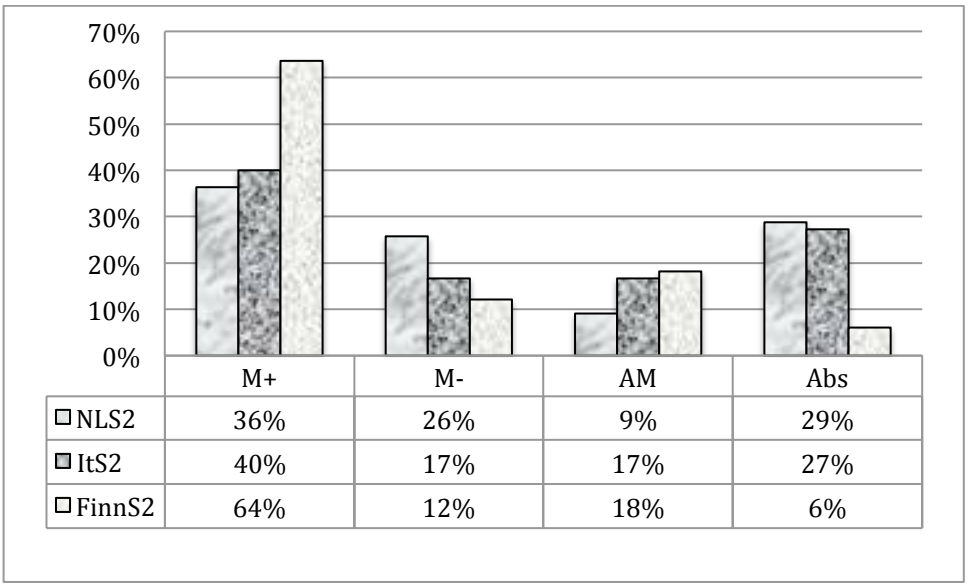
- les savoirs métasyntaxiques à travers l'analyse de la qualité de la métalangue employée lors des stratégies « activer les connaissances », « raisonner » et « conceptualiser »,
- les savoir-faire métasyntaxiques en analysant leur capacité à résoudre les problèmes ainsi que la conceptualisation sous-jacente à la création de règles,
- les savoir-être métasyntaxiques à travers la prise de risque effectuée lors de la conceptualisation et de la création de nouvelles phrases.

6. Résultats

6.1. Mobilisation des savoirs

Les connaissances mobilisées par les élèves pour effectuer les tâches intermédiaires proposées et donc pour parvenir à résoudre le problème ont été étudiées dans les trois séances d'activités métasyntaxiques. La qualité de la connaissance déclarative produite peut être examinée en analysant la métalangue employée (cf. graphique 1 ci-dessous). Nous avons attribué les codifications suivantes (exemples extraits de la séance de néerlandais) :

- M+ pour une métalangue correcte et précise. Par ex : « déterminant possessif »,
- M- signifie la présence d'une métalangue erronée. Par exemple : « pronom personnel » en lieu et place de « déterminant possessif »,
- AM est utilisé pour signaler une absence de métalangue alors que la réponse est correcte. Par exemple : « car il y a *mijn* : mon, mes. *Zijn* : son (au masculin), *haar* : son (au féminin) »
- Abs représente l'absence de réponse.



	M+	M-	AM	Abs
NLS2	36%	26%	9%	29%
ItS2	40%	17%	17%	27%
FinnS2	64%	12%	18%	6%

Graphique 1 : qualité de la métalangue employée

L'observation des résultats du graphique 1 permet de constater une réelle progression dans la qualité de la métalangue employée (colonne M+), puisqu'on passe de 36 % des élèves capables d'utiliser une métalangue lors de la séance de néerlandais à 64 % pour la séance de finnois. De la même façon, le nombre de réponses contenant des éléments erronés (colonne M-) diminue. La colonne représentant les réponses ne contenant aucune trace de métalangue (colonne AM) présente une légère progression. Finalement, l'absence de réponses (colonne Abs) diminue et montre de manière significative que les élèves répondent bien plus fréquemment lors de la troisième séance métasyntaxique. On peut donc supposer que la mobilisation de ces savoirs, à travers l'échange entre pairs, mène vers une plus grande confiance en leurs aptitudes. Par contre, cette mobilisation se fait aussi partiellement au profit des réponses sans métalangue (colonne AM) : il semble alors possible d'en déduire que les activités proposées ne permettent pas de construire des connaissances si celles-ci font défaut dans le « déjà-là ».

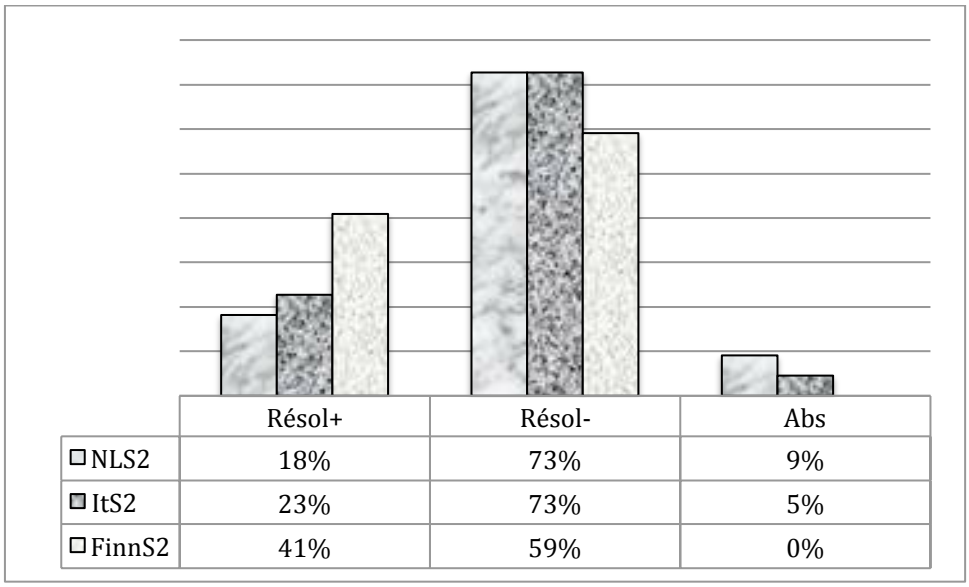
La tendance globale de ce graphique semble confirmer l'idée selon laquelle la répétition des activités, même si elle porte sur des objectifs différents, permet à l'élève de mieux ancrer ses connaissances, puisque près des deux tiers des élèves finissent par mobiliser les connaissances métalinguistiques nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

6.2. Mobilisation des savoir-faire

Comme indiqué auparavant, il est possible d'analyser le développement des savoir-faire métasyntaxiques en étudiant l'aptitude des élèves à résoudre les problèmes ainsi qu'à créer une règle (cf. graphique 2).

La colonne Résol+ représente les réponses faisant état d'une résolution de problème réussie. Ex : « la terminaison des adjectifs varie selon le genre »,

Résol- désigne une simple observation morphologique, sans résolution de problème : « Il y a le plus souvent -i ou -o »[3].



	Résol+	Résol-	Abs
NLS2	18%	73%	9%
ItS2	23%	73%	5%
FinnS2	41%	59%	0%

Graphique 2 : résolution de problèmes

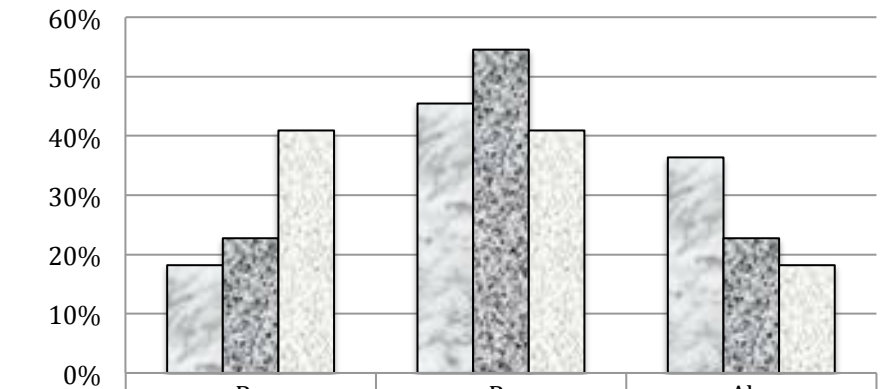
En observant le graphique 2, représentant la réussite dans la résolution de problèmes, on peut noter une réelle progression dans les résultats démontrant une réussite (colonne Résol+). Même si l'objet de conceptualisation n'est pas le même, ce sont leurs savoir-faire qui ont été observés, et ce de manière spécifique à chaque situation. L'évolution peut donc être mesurée, quels que soient les savoirs mobilisés. On peut également constater que lors de la troisième séance, tous les élèves tentent de résoudre le problème, ce qui démontre leur prise de confiance en leurs savoi-faire.

Les résultats concernant la création de règles suivent la même tendance, même si les pourcentages sont inférieurs (cf. graphique 3 ci-dessous). Voici quelques exemples, portant sur le finnois, permettant de comprendre la codification des réponses-élèves :

[3] Les exemples cités sont extraits de la séance d'italien.

- R+ : création d'une règle correcte : « Si je veux faire un phrase négative il faut mettre *ei* : on le met avant le verbe »,

- R- : « Création d'une règle incorrecte : « Si les terminaisons se terminent en 'o' alors c'est singulier mais si les terminaisons se terminent en 'an' alors c'est pluriel ».



	R+	R-	Abs
NLS2	18%	45%	36%
ItS2	23%	55%	23%
FinnS2	41%	41%	18%

Graphique 3 : création de règles

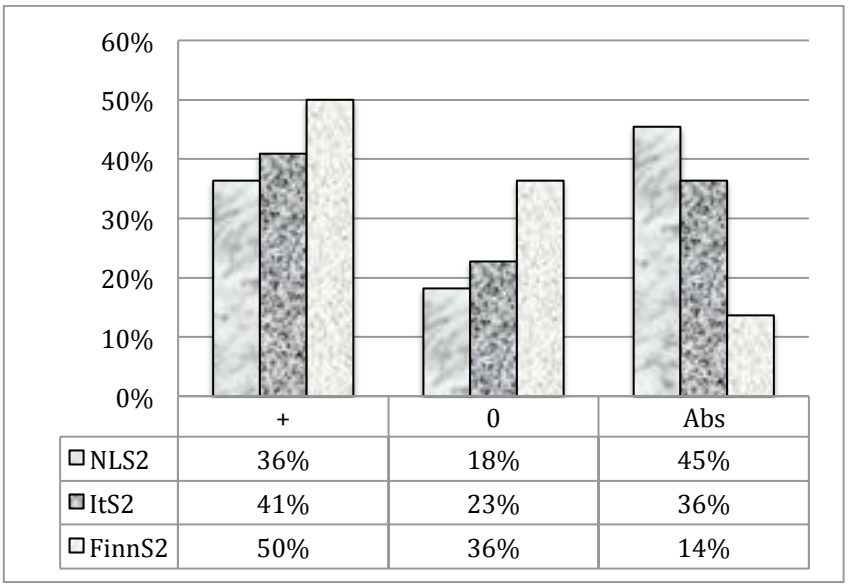
D'après le graphique 3, au fur et à mesure des séances, les élèves se risquent davantage à proposer des règles de fonctionnement construites à partir de leurs observations et semblent y parvenir : on passe de 18% des élèves ayant réussi à créer une règle (colonne R+) lors de la séance de néerlandais à 41% pour le finnois (cf. graphique 3). On observe également une diminution de 18% du nombre d'élèves ne proposant aucune réponse (colonne ABS) entre la première et troisième séance d'activités métasyntaxiques. Ceci tendrait à prouver qu'ils ont de moins en moins d'appréhension pour créer des règles.

Ils semblent avoir eu plus de difficultés pour créer des règles concernant les adjectifs en langue italienne. On peut alors se poser la question de l'influence de la distance linguistique sur la mise en œuvre des savoir-faire. Il semblerait que les connaissances procédurales sur la L1 dont disposent les élèves se soient fossilisées : les élèves ont repéré la proximité des deux langues et reproduisent, dans un certain nombre de cas, les mêmes règles de fonctionnement sans prendre en compte leurs observations préalables. On pourrait donc élargir l'observation de Deyrich (2007) pour qui l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues modifierait le comportement des apprenants dans les transferts lexicaux, au transfert de connaissances procédurales.

6.3. Mobilisation des savoir-être

La mobilisation des savoir-être peut être analysée, entre autres, à travers la prise de risque lors de la création de phrases nouvelles. La codification utilisée est la suivante :

- 0 : désigne le remplacement d'un élément par un autre, sans réelle prise de risque
- + : désigne le changement d'au moins deux éléments, voire une manipulation plus complète de la phrase.



	+	0	Abs
NLS2	36%	18%	45%
ItS2	41%	23%	36%
FinnS2	50%	36%	14%

Graphique 4 : savoir-être apparents lors de la création de phrases

Les résultats sont assez éloquents (cf. graphique 4) : lors de la première séance (donc celle portant sur le néerlandais), 45 % des élèves n'avaient pas créé ou osé créer de phrases (colonne Abs). Ce résultat se réduit à 14 % lors de la séance de finnois. On constate également une augmentation dans la prise de risque (colonnes 0 et +). On peut donc considérer que la répétition des activités a permis aux élèves de modifier leur attitude vis-à-vis des langues inconnues. Ils ont « pris possession » de la langue (on ne saurait parler ici d'appropriation) qu'ils manipulent plus aisément. De même, comme nous l'avons constaté auparavant, les élèves hésitent de moins en moins à mobiliser leurs savoirs ou savoir-faire, ce qui témoigne également d'une évolution positive dans les savoir-être. Dans la mesure où il s'agit de trois langues différentes, on ne saurait attribuer ce changement d'attitude à un accroissement de la maîtrise linguistique. Il s'agirait plutôt de la mise en place d'un avantage stratégique (tel que défini par Herdina et Jessner 2002), habituellement propre aux locuteurs plurilingues.

7. Une compétence métasyntaxique transférable ?

On peut observer une progression tant dans l'aptitude à mobiliser les savoirs et les savoir-faire pour résoudre le problème que dans les savoir-être, ce qui tend à prouver l'acquisition d'une compétence qui devient transférable d'une séance à l'autre.

Une telle progression semble démontrer que les élèves ont pu réutiliser leurs expériences antérieures pour aborder des problèmes nouveaux. Il importe donc d'examiner les conditions qui ont permis à l'élève de raisonner par analogie et d'effectuer un transfert contrôlé des solutions associées aux problèmes résolus antérieurement.

7.1. Au sein de l'expérimentation

Les trois séances étudiées présentent une similarité de structure par le recouvrement de l'organisation, de la mise en œuvre et de leur objectif principal qui est celui de la résolution de problèmes. Néanmoins, même si les caractéristiques contingentes des situations diffèrent quelque peu, leurs traits de surface sont suffisamment proches pour permettre un accès spontané à une situation analogue, élément essentiel tel que l'ont montré Holyoak et Koh (1987).

7.2. Transfert vers la L2 ?

On peut alors se demander si un tel transfert a lieu vers la L2 (anglais). Afin d'étudier la transférabilité des compétences vers la L2, des pré- et post-tests linguistiques en L2 (mesurant les compétences sémantiques et syntaxiques) ont été soumis aux élèves ainsi que des questionnaires de fin d'expérimentation permettant de connaître leurs attitudes et vécu vis-à-vis de l'expérimentation.

La comparaison des pré- et post-tests n'indique aucun effet mesurable sur la maîtrise d'éléments linguistiques propres à la L2. De plus, lors des questionnaires post-expérimentation, seuls 23 % des élèves ont déclaré avoir réutilisé les stratégies employées lors des séances d'anglais. Il semblerait que, même si un transfert de compétence est possible, il se heurte à une absence de similarité entre les traits de surface des deux situations d'enseignement (approches plurielles et enseignement de l'anglais).

8. Conclusion

On peut considérer que les élèves sont parvenus à construire un schéma abstrait de solution, inconscient, à partir des séances menées sur des langues inconnues et ne présentant aucun objectif d'apprentissage. Ils ont réussi à établir des liens entre les situations et ont développé une attitude réflexive vis-à-vis de leur propres savoirs et expériences. Ils ont donc développé leur compétence d'appropriation plurilingue grâce aux situations d'approches plurielles. Pour que ces avantages stratégiques soient transférés à la L2, il semble nécessaire de susciter de la part de l'élève une activité qui lui permette d'organiser ses expériences, et de définir des situations-problèmes ancrées dans le cours d'anglais de façon à ce qu'il puisse s'approprier les différentes modélisations qui lui sont proposées. Il est en effet essentiel, pour qu'un transfert ait lieu, que les élèves reconnaissent subjectivement des caractéristiques communes à la tâche-source et à la tâche-cible. Il incombe alors à l'enseignant de construire des ponts entre les disciplines linguistiques pour que ces avantages linguistiques et éducatifs soient effectivement transférés vers leur objet d'enseignement.

Bibliographie

ARDITTY J. et VASSEUR M. T. (1996) : « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *Acquisition et interaction en langue étrangere*, p. 57-87.

BONO M. (2008) : « "Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais", Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez les apprenants plurilingues », in CANDELIER et al. (éd.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 93-107.

BULEA E. et BRONCKART J.-P. (2005) : « Pour une approche dynamique des compétences langagières », in J.-P. BRONCKART, E. BULEA et M. POULIOT (éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille, Presses du Septentrion, p. 193-227.

CANALE M. et SWAIN M. (1980) : « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.

CANDELIER M. (2008) : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'Acedle*, *5*(1), p. 65-90.

CANDELIER et al. (éd.) (2008) *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CASTELLOTTI V. (éd.) (2001) : *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.

CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2011) : « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », in BLANCHET et CHARDENET (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 241-252.

CENOZ J., HUFEISEN B. et JESSNER U. (2001) : *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

CHINI D. (2008) : « Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale ? », in CHINI et GOUTÉRAUX (éd.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly, Paris, Ophrys, p. 55-67.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COSTE D. (2001) : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in CASTELLOTTI (éd.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires de Rennes, p. 191-202.

COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Version révisée 2009), Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques.

DEYRICH M.-C. (2007) : *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Ellipses.

GAJO L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.

GOMBERT J. E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

HERDINA P. et JESSNER U. (2002) : *A Dynamic model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.

HOLYOAK K. J. et KOH K. (1987) : « Surface and structural similarity in analogical transfer », *Memory and Cognition*, *15*(4), 332-340.

HYMES D. (1972) : « On Communicative Competence. Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach », in HOLT, RINEHART, WINSTON (éd.), *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, New York, p. 53-73.

LE BOTERF G. (1994) : *De la compétence. Essai sur un attracteur universel*, Paris, Les Editions d'Organisation.

MEISSNER F.-J. (2000) : « Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit », *Französisch heute*, *31*(1), p. 55-67.

MOORE D. (2006) : « Plurilingualism and Strategic Competence in Context », *The International Journal of Multilingualism*, *3*(2), p. 125-138.

MOORE D. et CASTELLOTTI V. (2008) : *La compétence plurilingue : regards francophones*, Bern, Peter Lang.

OXFORD R. L. (2011) : *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow, Pearson education.

PERRENOUD P. (2001) : *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique,* Paris, ESF.

RINGBOM H. (2007) : *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning,* Clevedon, Multilingual Matters.

TARDIF J. (1999) : *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES.

TARDIF J. (2003) : « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, *16*(3), p. 36-45.

VASSEUR M.-T. (2008) : « Pratiques et représentations. Le partage des responsabilités », in CANDELIER et al. (éd.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 13-16.