

L'Approche plurilingue dans l'enseignement des troisièmes langues

Un outil ou un obstacle ?

Rea Lujić
Université de Zadar, Croatie

Petra Pandurov
Université de Zadar, Croatie

AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones

vol. 2, n° 1 - janvier / juin 2019

Didactique

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes/index>
ISSN électronique : 2596-1837

Résumé

Cette présentation tente d'identifier des effets de la didactique du plurilinguisme dans la classe de FLE et arrive à l'observation d'effets de transferts de double valeur. Le projet relève ici de la recherche expérimentale. On examine si l'intégration d'une approche plurilingue lors d'une tâche de production écrite provoque des transferts négatifs chez l'apprenant plurilingue. L'expérimentation se construit dans le prolongement des travaux sur l'interlangue et l'analyse des erreurs menés depuis les années 1970, sur les travaux récents sur l'apprentissage d'une L3 et sur les réflexions actuelles sur la didactique plurilingue et pluriculturelle. L'expérimentation se fait à travers l'organisation de deux situations de production écrite : l'une où les apprenants scripteurs peuvent appuyer leurs productions sur deux textes d'étayage (en anglais et en croate), l'autre où les apprenants scripteurs produisent leurs textes sans étayage. Les résultats montrent que les apprenants du groupe de production étayée font plus d'erreurs, majoritairement interlinguales. Les résultats montrent cependant que les textes de ce même groupe sont plus élaborés, plus longs et avec une plus grande valeur communicative / rhétorique. On remarque de surcroît que proposer une bonne analyse des erreurs n'est pas facile pour au moins deux raisons : il n'est pas toujours possible de distinguer si le transfert langagier est dû aux textes d'étayage ou au capital linguistique de ces apprenants, il est de même difficile de décider si une forme langagière erronée doit vraiment être considérée comme une erreur quand elle sert la qualité du transfert.

Mots clés

Didactique du plurilinguisme. Erreur. FLE. Production écrite. Transfert.

The Plurilingual Approach in Teaching Third Languages
A tool or an obstacle?

Abstract

This presentation attempts to identify the effects of the didactics of plurilingualism in the FLE class and gets to the observation of transfer effects of double value. The project here is an experimental research. We examine whether the integration of a plurilingual approach during a written production task causes negative transfers in the plurilingual learner. The experimentation is built on the work on interlanguage and error analysis carried out since the 1970s, on recent work on learning an L3 and on current thinking on plurilingual and pluricultural didactics. The experimentation is done through the organization of two situations of written production: one in which the scriptwriting learners can base their productions on two supporting texts (in English and in Croatian), the other in which the scriptwriting learners produce their texts without support. The results show that learners in the supported production group make more mistakes, mostly interlingual. The results show, however, that the texts of this same group are more elaborate, longer and with greater communicative / rhetorical value. We also observe that offering a good analysis of errors is not easy for at least two reasons: it is not always possible to distinguish whether the language transfer is due to the supporting texts or to the linguistic capital of these learners. It is likewise difficult to decide whether an erroneous language form should really be considered as an error when it serves the quality of the transfer.

Keywords

Didactics of plurilingualism. Error. FLE. Written production. Transfer.

Plan

- 1 Introduction
 - 2 Présentation de la recherche
 - 3 Résultats et discussion
 - 3.1 Erreurs de contenu
 - 3.2 Erreurs de forme
 - 3.2.1 Erreurs de grammaire
 - 3.2.2 Erreurs d'orthographe
 - 3.2.3 Erreurs de lexique
 - 4 Conclusion
-

1 Introduction

Parmi de nombreux concepts dans le champ de la didactique des langues, il y en a deux qui ont depuis toujours suscité plus d'intérêt que les autres. Ce sont particulièrement l'erreur et la langue maternelle.

Un travail exhaustif a été effectué dans le domaine de l'erreur, surtout dans les années 1970 et 1980 (voir DEBYSER, 1970 ; RICHARDS, 1971 ; BROWN, 1980 ; CORDER, 1980). Étant donné que l'erreur a été pendant longtemps perçue comme une source d'interférence, avec un effet

négatif d'un apprentissage sur un autre, il a fallu les analyser afin de pouvoir les extirper de la classe de langue. Aujourd'hui, non seulement cette conception négative de l'erreur est dépassée, mais l'erreur dans tout domaine de l'apprentissage est aussi de plus en plus perçue comme un outil qui, au contraire, peut contribuer à l'apprentissage. D'un côté, c'est grâce aux erreurs que l'enseignant peut adapter son programme d'enseignement et de remédiation. D'un autre côté, c'est la conscientisation des erreurs qui permet aux apprenants de progresser sur le chemin de l'apprentissage. Cette *nouvelle* attitude dans le domaine de la didactique des langues commence à émerger déjà dans les années 1970 (voir Lamy, 1976).

La place et le rôle de la langue maternelle en classe de langue est le deuxième sujet qui provoque des débats « dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou secondes » (CASTELLOTTI, 2001, p. 12). Bannir la langue maternelle de la classe de langue pour enlever la moindre possibilité d'interférence, ou l'accepter voire l'encourager et en tirer les possibles bénéfices pour l'apprentissage de la deuxième langue ? Aujourd'hui, la situation est encore complexe. D'une part, en Europe, un grand nombre de jeunes apprennent deux langues étrangères à côté de leur langue maternelle (voir JESSNER, 2008). D'autre part, il semble nécessaire de prendre en considération l'ampleur des travaux qui impliquent l'importance de la langue maternelle pour l'identité des apprenants (CUMMINS ; EARLY, 2011). En supposant qu'un enseignant doit valoriser le capital linguistique et culturel de ses apprenants plutôt que l'ignorer, une autre question se pose: « Comment le valoriser ? » Il va de soi que de nouvelles approches doivent être mises en usage. C'est encore plus important dans l'apprentissage d'une troisième langue (L3) que dans l'apprentissage d'une deuxième langue (L2), mais composite, parce qu'il s'agit d'un processus bien différent et plus complexe (voir DE ANGELIS *et alii*, 2015 ; JESSNER, 2008). Or, de nouvelles approches devraient prendre en compte que l'apprenant d'une L3 est différent de l'apprenant d'une L2. Tandis que l'apprenant d'une L2 est un débutant complet dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant d'une L3 possède une connaissance différente de sa langue maternelle et de sa L2, il dispose ainsi d'une conscience linguistique et d'un système de traitement des langues complètement différents et en plus d'un éventail de stratégies d'apprentissage qui rendent son apprentissage plus autonome. Les composantes de son capital communicatif (*i.e.* les langues) sont en interaction constante et font naître de nouveaux types de transferts provoqués par les ressemblances entre les langues mais aussi par la nouveauté de l'emploi, sur l'anglais *recency of use*, et la fréquence de l'emploi, sur l'anglais *frequency of use* (voir DE ANGELIS *et alii*, 2015). Or, étant donné que « celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois à zéro » (HUFEISEN ; NEUNER, 2004, p. 15), il sera important et utile de proposer une structure efficace d'enseignement-apprentissage des langues troisièmes, grâce à laquelle les apprenants pourront s'appuyer sur leurs connaissances et expériences linguistiques des langues acquises préalablement.

Du fait de toutes ces nouvelles connaissances, une nouvelle didactique, la didactique plurilingue, a connu son essor au cours de la dernière décennie. L'objectif de cette didactique, appelée « *translanguaging* » [dépassement langagier] dans des pays anglophones (GARCÍA ; WEI, 2014), consiste à appliquer les principes qui visent le décloisonnement des langues apprises et le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir COSTE ; MOORE ; ZARATE, 1997. BEACCO, 2010). Même si la didactique plurilingue est encore en phase de conquête, surtout dans un monde où les normes monolingues sont encore prédominantes, cette conception des langues enseignées isolément change peu à peu (CANDELIER ; CASTELLOTTI, 2013). Dans l'Union européenne les principes de cette didactique sont mis en usage à travers diverses approches, connues sous le nom des approches plurielles. Par les approches plurielles nous entendons des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage qui impliquent à la fois plus d'une variété linguistique et culturelle (CANDELIER *et alii*, 2009). Pour reprendre les termes du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives européennes* (BEACCO ; BYRAM, 2010), la gestion de ces approches implique que les composantes de la compétence plurilingue ne soient pas « abordées de manière isolée » mais « traitées comme une compétence unique » (p. 7). Aujourd'hui nous en distinguons quatre : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises. Même si ces approches dans l'enseignement des langues étrangères présentent

toujours plus d'exceptions que de règles générales, plusieurs projets qui visent leur intégration dans les systèmes éducatifs européens ont été élaborés (voir CANDELIER ; CASTELLOTTI, 2013).

2 Présentation de la recherche

Par notre recherche nous avons voulu examiner si la didactique intégrée introduite lors d'une tâche de production écrite peut résulter en une source potentielle d'erreurs chez des apprenants plurilingues.

Alors, nous nous sommes donné l'objectif d'identifier, d'analyser et de comparer les erreurs dans les productions écrites de deux groupes d'apprenants de FLE : un premier qui a pu étayer ses productions écrites sur deux textes dont l'un était en anglais et l'autre en croate, et un second qui n'a pas bénéficié de cet étayage pour ses productions.

Notre question de recherche était de savoir s'il y avait une différence du point de vue des erreurs entre les productions écrites des deux groupes d'apprenants.

Pour l'analyse, nous nous sommes appuyés sur une version simplifiée de l'analyse d'erreurs proposée par Dermitaş et Gümüş (2009), qui renvoie à deux groupes d'erreurs dans les textes écrits : les erreurs de contenu (*i.e.* les erreurs dues à une mauvaise interprétation des règles et des consignes données), et celles de forme (*i.e.* les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques).

Soixante-douze élèves ont participé à cette recherche, dont quarante-huit filles et vingt-quatre garçons. Tous les participants étaient des élèves de la 7^e et de la 8^e classe (âgés de 13 à 14 ans) des collèges croates. Pour tous les élèves la langue maternelle était le croate, la première langue étrangère l'anglais et la deuxième langue ou la troisième langue étrangère était le français. Les élèves apprenaient le français comme langue facultative depuis quatre ou cinq ans, au rythme d'un cours de 45 minutes deux fois par la semaine. De plus, certains parmi eux apprenaient aussi d'autres langues étrangères parallèlement à ces langues : l'italien, l'espagnol, l'allemand ou le russe.

La tâche était identique pour les deux groupes, mais la fiche d'exercice était différente. La fiche des apprenants du groupe de contrôle ne comportait que des consignes en français. Par contre, la fiche du groupe expérimental contenait aussi deux textes d'étayage : l'un en croate et l'autre en anglais.

Il est important de souligner que les apprenants du groupe expérimental n'avaient jamais été exposés à la didactique intégrée.

La recherche a été réalisée pendant un cours régulier de FLE. L'échantillon a été divisé au hasard en deux groupes de 36 participants. Il a été demandé aux apprenants de produire un texte en français sur leurs prochaines vacances d'été et le texte devait compter environ cinquante mots.

3 Résultats et discussion

Nous présentons à présent les résultats de l'analyse des erreurs observées dans les productions, en décrivant successivement les caractéristiques des erreurs de contenu, puis de forme.

3.1 Erreurs de contenu

Dans notre recherche nous avons tout d'abord analysé les erreurs de contenu, c'est-à-dire le respect de la consigne (*i.e.* le nombre des mots utilisés, la structure du texte et le sujet du texte).

L'analyse a montré que, en ce qui concerne le respect de la consigne, il n'y avait pas de différence importante entre les deux groupes d'apprenants. Cependant, il faut mentionner que deux apprenants du groupe de contrôle ont remis leur fiche complètement vide.

En ce qui concerne la structure du texte, seulement 16,67 % des apprenants du groupe expérimental ont structuré leurs textes, c'est-à-dire qu'ils ont mis en forme des paragraphes. C'était étonnant parce qu'ils avaient à leur disposition les textes d'étayage bien structurés. Les résultats obtenus par les apprenants de groupe de contrôle sont presque les mêmes : seulement 13,89 % d'entre eux avait respecté cet aspect de la consigne.

Il est pourtant à noter que les textes des apprenants du groupe expérimental étaient plus cohérents. Les phrases utilisées étaient plus complexes et plus riches en connecteurs logiques, même si la plupart étaient très élémentaires tels que « et », « mais », « après », « aussi », « de toute façon ». De plus, leurs textes, en général, étaient mieux élaborés que ceux du groupe de contrôle. Par ailleurs, ils possédaient une plus grande valeur communicative.

Nous avons cependant remarqué qu'en écrivant des textes plus élaborés avec des phrases plus complexes, les apprenants du groupe expérimental se sont risqués à produire plus d'erreurs que les autres apprenants, dont les textes étaient courts et simples.

3.2 Erreurs de forme

Dans les sous-sections qui suivent, trois types d'erreurs de forme sont analysés : les erreurs de grammaire (*i.e.* les erreurs de syntaxe et de morphologie), les erreurs d'orthographe et les erreurs de lexique.

3.2.1 Erreurs de grammaire

Après avoir analysé les textes des apprenants de deux groupes, nous avons pu conclure que le plus grand nombre d'erreurs de forme étaient celui des erreurs de grammaire.

Dans les textes écrits par les apprenants du groupe expérimental nous avons détecté 185 erreurs de grammaire. Par contre, dans les textes écrits par les apprenants du groupe de contrôle nous en avons trouvé 110. Plus précisément, chaque apprenant du groupe de contrôle en a fait en moyenne trois et chaque apprenant du groupe expérimental en a fait en moyenne cinq. Toutefois, cette différence peut s'expliquer par le fait que les phrases des apprenants du groupe expérimental étaient plus complexes et plus élaborées. Si l'on introduit le critère « erreurs intralinguales contre erreurs interlinguales », les résultats montrent que les apprenants du groupe expérimental ont fait 54,054 % plus d'erreurs interlinguales de grammaire que ceux du groupe de contrôle. Pour n'en mentionner que quelques-unes :

- a) *plus popular ville [la ville la plus populaire] ;
- b) J'adore *vacances d'été. [J'adore les vacances d'été.] ;
- c) Paris est *grand ville [Paris est une grande ville.] ;
- d) Tout l'été je vais nager, *vais courir, *vais à les trampolines, *vais manger. [Tout l'été je vais nager, je vais courir, je vais à les trampolines, je vais manger.] ;

e) Je *se baigne dans la mer. [Je me baigne dans la mer.] ;

f) Je vais *dans France. [Je vais en France].

Dans l'exemple a), il s'agit de l'influence de l'anglais au niveau de la syntaxe et du lexique (cf. *the most popular city*) ou même de la syntaxe croate (cf. *najpopularniji grad*). Les exemples b) et c) peuvent s'expliquer par le fait que les articles ne font pas partie de la langue croate. Dans l'exemple d) il s'agit de l'omission du pronom personnel atone, ce qui est aussi dû au transfert négatif du croate. L'erreur interlinguale de grammaire dans l'exemple e) est due au transfert négatif du croate où ce pronom reste invariable pour toutes les personnes du singulier au pluriel. D'autres exemples d'erreurs interlinguales de grammaire se réfèrent très souvent aux erreurs dans les compléments de lieu (dans / à, dans / en, sur / à) et elles sont dues au transfert négatif de la langue croate, comme dans l'exemple f).

3.2.2 Erreurs d'orthographe

L'analyse a montré que les erreurs d'orthographe ont été beaucoup moins nombreuses que celles de grammaire. Ainsi, dans les textes des apprenants du groupe expérimental nous en avons détecté 76, soit interlinguales, soit intralinguales, telles que :

g) *entendre [attendre] : erreur intralinguale de remplacement d'une voyelle par une autre, erreur de l'ajout d'une consonne ;

h) *J'hai beaucoup d'amies. [J'ai beaucoup d'amies.] : erreur interlinguale, due à l'influence de l'italien.

Dans les textes du groupe de contrôle nous en avons détecté 67, telles que :

i) J'*acheterai les souvenirs. [J'achèterai les souvenirs.] : erreur intralinguale de l'omission d'un diacritique ;

j) *chreme solaire [crème solaire] : erreur intralinguale de l'omission d'un diacritique.

La différence entre les nombres d'erreur commises par les apprenants des deux groupes n'est pas importante, même si les apprenants du groupe expérimental ont en fait 11,84 % de plus que ceux du groupe de contrôle.

Par ailleurs, notre analyse a montré que les apprenants du groupe expérimental ont fait 35,714 % d'erreurs interlinguales de plus d'orthographe que les apprenants du groupe de contrôle.

3.2.3 Erreurs de lexique

En ce qui concerne les erreurs de lexique, elles sont beaucoup moins nombreuses que celles de grammaire et d'orthographe. Nous en avons détecté 27 dans les textes des apprenants du groupe expérimental et 20 dans les textes des apprenants du groupe de contrôle. La majorité des erreurs commises par les apprenants, soit du groupe expérimental, soit de celui de contrôle, étaient des erreurs interlinguales dues au transfert de la langue anglaise, telles que :

k) Plus tard, en *auguste je vais en *Ireland pour deux semaines. [Plus tard, en août, je vais

en Irlande pour deux semaines.] ;

l) Je vais aller sur *island Rab. [Je vais aller sur l'île de Rab.] ;

m) J'irai avec ma *family. [J'y irai avec ma famille.].

Il est très important de noter que parmi ces transferts, il y en avait qui n'étaient pas provoqués par les textes d'étayage, parce que leur cas n'y figurait pas. Même si les apprenants n'avaient pas à leur disposition des textes en italien ou en espagnol, il y avait des erreurs dues au transfert de la langue italienne ou espagnole dans les textes des deux groupes, telles que :

n) *all *isole Brač [à l'île de Brač] ;

o) J'irai à Krk *con ma mère. [J'irai à Krk avec ma mère.] ;

p) Là-bas *j'hai beaucoup d'amis. [Là-bas j'ai beaucoup d'amis.] ;

q) *Olá ! [Salut !].

Dans l'exemple n), l'apprenant a utilisé le substantif italien *isole* au lieu de substantif français île. Dans l'exemple o), l'apprenant a transféré le mot italien *con* ce qui, en français, signifie avec. Même si dans l'exemple p) le verbe *hai* nous semble seulement comme une simple erreur d'ajout d'une consonne, c'est aussi le transfert de l'italien *hai*, qui représente la deuxième personne du singulier du présent de l'indicatif du verbe avoir. L'exemple q) illustre un transfert de l'espagnol.

Évidemment, tous les apprenants transféraient les mots et les expressions de toutes ces langues pré-acquises. Or ils se sont tous servis de leurs capitaux linguistiques en intégralité. Par contre, une grande partie des apprenants du groupe expérimental a simplement traduit en français la phrase de clôture du texte croate : « *Jedva čekam ljeto !* » et du texte anglais : « *I can't wait summer holidays to start !* », comme dans les exemples r) et s) :

r) J'ai hâte d'aller à la plage !

s) J'ai hâte que l'été commence !

Évidemment, les apprenants du groupe expérimental se sont inspirés du contenu des textes d'étayage par des traductions qui respectaient la norme de la langue française.

L'analyse quantitative intégrale des erreurs interlinguales des deux groupes d'apprenants nous a permis de conclure que les apprenants du groupe expérimental avaient fait plus d'erreurs interlinguales que les apprenants du groupe de contrôle dans les trois catégories (voir le Tableau 1).

Type d'erreur	Groupe expérimental	Groupe de contrôle
Erreurs de grammaire	37	17
Erreurs d'orthographe	14	9
Erreurs de lexique	10	7

Tableau 1 : nombre d'erreurs interlinguales de forme chez les apprenants des deux groupes

Ainsi, nous pouvons conclure que les apprenants du groupe expérimental qui ont été exposés aux procédures de la didactique intégrée ont fait plus de transferts langagiers que les apprenants du groupe de contrôle. Il ne faut pourtant pas oublier que les textes écrits par les apprenants, en dépit de leurs erreurs, possédaient une plus grande valeur stylistique.

4 Conclusion

L'analyse des textes des apprenants des deux groupes nous a d'abord permis de conclure que les apprenants qui ont eu à leur disposition les textes d'étayage en anglais et en croate ont écrit des textes plus élaborés que les apprenants du groupe de contrôle. La seconde observation est qu'ils ont aussi fait un plus grand nombre d'erreurs, surtout des erreurs interlinguales. Étant donné que les textes des apprenants du groupe expérimental étaient plus longs, plus grande était la possibilité de faire des erreurs.

Lors de l'analyse nous nous sommes rendu compte que proposer une bonne interprétation des causes de l'erreur n'était pas toujours facile pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'il y avait des erreurs qui pouvaient être en même temps décrites comme orthographiques, grammaticales et lexicales. Il a d'ailleurs été difficile de discerner si la source de l'erreur commise était le texte d'étayage ou le capital linguistique des apprenants. Il en a été de même, pour le transfert positif. Enfin, il était parfois difficile de définir si l'erreur pouvait être vraiment considérée, du point communicatif, comme une vraie erreur quand elle servait à l'apprenant à transférer le contenu communicatif avec succès. Toutes ces erreurs interlinguales dans les textes des deux groupes indiquaient d'ailleurs une conscience métalinguistique et prouvaient que ces apprenants disposaient d'une compétence plurilingue. Du fait de tous ces défis rencontrés lors de notre analyse, nous pouvons constater que pour faire une telle analyse dans un contexte plurilingue il est très important que le chercheur soit une personne plurilingue. Cela lui permet de mieux comprendre la source de l'erreur, ce qui contribue par conséquent significativement à la validité de ses analyses.

Les résultats de cette recherche ont en fait démontré qu'un enseignant, en introduisant dans sa classe de langue une approche plurilingue, risque des effets positifs et des effets négatifs. Les écarts négatifs pourraient cependant être retravaillés de sorte qu'ils deviennent une source d'apprentissage. Pour un enseignant qui décide de prendre ce risque, il est essentiel de connaître les démarches concrètes et utilisables pour que les approches plurielles ne soient pas réduites aux « simples comparaisons » mais plutôt aux articulations « des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence » (CANDELIER ; CASTELLOTTI, 2013, p. 20). Parmi les activités que les enseignants peuvent proposer aux élèves figurent les suivantes :

- a) regarder un document audio-visuel en anglais et rédiger le résumé en français ;
- b) rédiger un texte en français, lu auparavant en LM ou L2 ;
- c) regarder un document audio-visuel en français/anglais avec des sous-titres en français/anglais ;
- d) en collaboration avec des enseignants d'autres langues, faire écrire par les apprenants le résumé d'un conte populaire abordé en classe de LM ou L2.

Pour introduire des approches plurilingues dans les systèmes éducatifs, il est essentiel de déconstruire la représentation que les langues sont cloisonnées dans différents compartiments, de former tous les enseignants, non seulement les enseignants de langue, à l'exploitation du capital linguistique de leurs élèves et finalement de montrer aux apprenants comment se servir de leur capital linguistique.

A abordagem plurilíngue no ensino de terceiros Idiomas Uma ferramenta ou um obstáculo?

Resumo

O tema deste artigo é o efeito da didática do plurilinguismo na classe de FLE e se conclui que a transferência interlinguística têm efeitos deduplo valor. A pesquisa apresentada é do tipo experimental. O objetivo é examinar se a integração de uma abordagem plurilíngue durante uma tarefa de produção escrita causa transferências negativas no aluno plurilíngue. As referências teóricas da reflexão são pesquisas sobre a interlíngua e sobre a análise de erros realizada desde a década de 1970, trabalhos recentes sobre a aprendizagem de uma L3 e reflexões atuais sobre a didática plurilíngue e pluricultural. O método de pesquisa seguido é a organização de duas situações de produção escrita: uma em que os alunos podem basear suas produções em dois textos de apoio (em inglês e croata); a outra, em que os aprendentes escritores produzem seus textos sem apoio, e a análise dos textos produzidos. Segue-se da abordagem que os alunos do grupo de produção apoiada cometem mais erros, principalmente interlinguais, mas revela-se também que os textos desse mesmo grupo são mais elaborados, mais longos e com maior valor comunicativo / retórico. Observa-se, também, que não é sempre fácil oferecer uma boa análise de erros por pelo menos dois motivos: nem sempre é possível distinguir se a transferência de idioma é devida aos textos de apoio ou ao capital lingüístico desses alunos, da mesma forma, é difícil decidir se uma forma de linguagem incorreta sempre deve realmente ser considerada um erro quando serve à qualidade da transferência.

Palavras-chave

Didática do plurilinguismo. Erro. FLE. Produção escrita. Transfer.

El enfoque plurilingüe en la enseñanza de terceros idiomas ¿Una herramienta o un obstáculo?

Resumen

Esta presentación intenta identificar los efectos de la didáctica del plurilingüismo en la clase de FLE y llega a la observación de los efectos de transferencia de doble valor. El proyecto aquí es una investigación experimental. Examinamos si la integración de un enfoque plurilingüe durante una tarea de producción escrita provoca transferencias negativas en el alumno plurilingüe. La experimentación se basa en el trabajo sobre el interlenguaje y el análisis de errores llevado a cabo desde la década de 1970, en el trabajo reciente sobre el aprendizaje de un L3 y en el pensamiento actual sobre la didáctica plurilingüe y pluricultural. La experimentación se realiza a través de la organización de dos situaciones de producción escrita: una en la que los alumnos que escriben pueden basar sus producciones en dos textos de apoyo (en inglés y en croata), la otra donde los alumnos que escriben producen sus textos sin apoyo. Los resultados muestran que los alumnos del grupo de producción con apoyo cometen más errores, principalmente interlingüísticos. Los resultados muestran, sin embargo, que los textos de este mismo grupo son más elaborados, más largos y con mayor valor comunicativo / retórico. También observamos que ofrecer un buen análisis de errores no es fácil por al menos dos razones: no siempre es posible distinguir si la transferencia del idioma se debe a los textos de apoyo o al capital lingüístico de estos alumnos, también es difícil decidir si

una forma de lenguaje errónea debería considerarse realmente como un error cuando sirve a la calidad de la transferencia.

Palabras-clave

Didáctica del plurilingüismo. Error. FLE. Producción escrita. Transferencia.

Références

BÉACCO, Jean-Claude. **La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues** : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires. Paris : Didier, 2010.

BÉACCO, Jean-Claude ; BYRAM, Michael. **De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue** : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4^e éd. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1980.

CANDELIER, M. *et alii*. **Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures** : Compétences et ressources. Graz / Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2009.

CANDELIER, Michel ; CASTELLOTTI, Véronique. **Sociolinguistique du contact** : dictionnaire des termes et concepts, didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). Lyon : ENS Éditions, 2013.

CASTELLOTTI, Véronique. **La Langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris : CLE International, 2001.

CORDER, Pit S. Que signifient les erreurs des apprenants ? **Langages** : apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Paris. Larousse, vol. 57, n° 14, 1980 ; p. 9-15. Disponible en <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833 5/4/2017>. Consulté le 5 avril 2017.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.

CUMMINS, Jim ; EARLY, Margaret. Introduction. *In* : CUMMINS, Jim ; EARLY, Margaret (Dir.) **Identity**

texts : the collaborative creation of power in multilingual schools. Staffordshire, UK : Trentham, 2011; p. 3-20.

DEBYSER, Francis. La Linguistique contrastive et les interférences. **Langue française**. Paris : Larousse, n° 8, 1970 ; p. 31-61. Disponible en < https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 5/5/2018>. Consulté le 5 mai 2018.

DE ANGELIS, G. ; JESSNER, U. ; KRESIĆ, M. **Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning**. London : Bloomsbury, 2015.

DEMIRTAŞ, Lokman et GÜMÜŞ, Hüseyin. De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. **Synergies Turquie**. Istanbul : Université de Marmara , n° 2, 2009 ; p. 125-138. Disponible en <<https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> 1/5/2017>. Consulté le 1 mai 2017.

EURYDICE – l'essentiel : chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe. Bruxelles : Commission Européenne, agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture, 2017. Disponible en <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF> 4/6/2018>. Consulté le 6 avril 2018.

GARCÍA, Ofelia ; WEI, Li. **Translanguaging** : language bilingualism and education. Londres : Palgrave Macmillan, 2014.

HUFEISEN, Britta ; NEUNER, Gerhard. **Le Concept de plurilinguisme** : apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais. Graz : CELV, 2004.

JESSNER, Ulrike. Teaching third languages : findings, trends and challenges. **Language teaching**. Cambridge : Cambridge University Press, vol. 41, n° 1, 2008 ; p. 15-56.

LAMY, André. Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. **Études de linguistique appliquée**. Paris : Klincksieck, n° 22, 1976 ; p. 118-127.

LÜDI, Georges. La Place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire : le Rapport. Strasbourg : Conseil de l'Europe, doc. 10837 de l'Assemblée parlementaire, 2006. Disponible en <<http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11142&lang=fr> 4/6/2018>. Consulté le 6 avril 2018.

RICHARDS, Jack C. A non-contrastive approach to error Analysis. **Journal of ELT**. Oxford : Oxford

University Press, n° 25, 1971 ; p. 204-219.

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le jeudi 17 janvier 2019

Date de publication

le dimanche 21 juin 2020

Pour citer cet article

PANDUROV, Petra ; LUJIĆ, Rea. L'Approche plurilingue dans les enseignements des troisièmes langues : un outil ou un obstacle ? **AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones**. São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil : Universidade Federal da Bahia, vol. 2, n° 1, janvier / juin 2019 ; p. 293-306. Rubrique Didactique. ISSN électronique : 2596-1837. Disponible en <<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>>. Mis en ligne le dimanche 21 juin 2020.

L'auteur

LUJIĆ, Rea

Master, Maître d'enseignement et de recherche, Département d'études françaises et francophones, Section langue française et littérature, Université de Zadar

Obala kralja Petra Kresimira IV 2, 23 000 Zadar, Croatie

rlujic@unizd.hr

PANDUROV, Petra

Étudiante en Master FLE, Département d'Études françaises et francophones, section Langue française et littérature, Université de Zadar

Obala kralja Petra Kresimira IV 2, 23 000 Zadar, Croatie

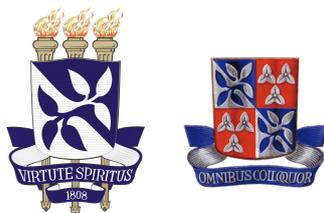
petra.pandurov@gmail.com

Droits d'utilisation



Cette revue est publiée en libre accès électronique sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant néanmoins soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence. Les auteurs de travaux publiés sur ce site conservent leurs droits de copie (*copyright*).

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones
ISSN électronique : 2596-1837
<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Instituto de Letras
Universidade Federal da Bahia

São Salvador da Bahia de todos os Santos
Brasil