

# Apprendre le français différemment. Vers la didactique du plurilinguisme

RADOSŁAW KUCHARCZYK

(Varšava)

---

## LEARNING FRENCH DIFFERENTLY: THE DIDACTICS OF PLURILINGUALISM

The objective of this article is to present a model of strategic development of plurilingual competence known as SMART. Firstly, it defines the notion of plurilingual competence by emphasizing its distinctive features such as its partial, unbalanced, and, above all, its highly individualized character. Then it presents the components of the model in question which – practised consciously in the language classroom – can help learners consciously draw on the resources of their language repertoire when learning a new language, which aims to make this learning more effective and consequently more motivating for pupils. This concerns the following elements: strategies based on the resources of the learner's language repertoire, metacognition, affectivity, reflexivity, and positive interlinguistic transfer. The model in question was implemented with Polish-speaking learners learning French as a tertiary language (Polish being their mother tongue and English being their first foreign language) at school. The results of the empirical study conclude the article.

**KEYWORDS:** plurilingual competence, FFL, strategies, positive interlinguistic transfer, Polish-speaking learners

**MOTS-CLÉS:** compétence plurilingue, FLE, stratégies, transfert interlinguistique positif, apprenants polonophones

## INTRODUCTION

Accentuer le rôle des ressources du répertoire langagier des apprenants (constituant la compétence dite plurilingue) lors de l'apprentissage d'une langue change significativement la perspective didactique. En effet, il n'est plus question d'apprendre une langue de façon cloisonnée, mais au contraire, de l'apprendre en se référant à ses expériences antérieures relatives aux domaines linguistique et communicatif, de même qu'aux expériences liées à la façon d'apprendre. Même si la littérature didactique abonde en réflexion sur la fonction de la compétence plurilingue dans l'apprentissage de nouvelles langues, il manque pour le moment des modèles qui permettraient de l'opérationnaliser dans le contexte d'enseignement/apprentissage particulier. Pour rendre l'enseignement du FLE auprès des élèves polonophones plus efficace, nous avons proposé un modèle qui leur permet d'effectuer un transfert interlinguistique positif à l'aide de stratégies basées sur les ressources de leur répertoire langagier qui peuvent être élaborées grâce à la gestion raisonnable du savoir-apprendre (ou, en d'autres termes, la métacognition) et du côté affectif, tout en adoptant une posture réflexive lors de l'apprentissage. Il nous semble nécessaire d'élaborer un tel modèle, car la position du français reste faible. En effet, si presque tous les apprenants étudient l'anglais au cours de leur parcours scolaire en tant que LVE 1 obligatoire, ceux qui décident d'apprendre le français en tant que LVE 2 sont peu nombreux. Il semble donc nécessaire de proposer un modèle qui faciliterait l'apprentissage du FLE par le recours aux ressources du répertoire langagier de l'apprenant.

### 1. LA COMPÉTENCE PLURILINGUE EN TANT QU'OBJECTIF DIDACTIQUE

Depuis un certain temps, développer la compétence plurilingue constitue l'un des objectifs majeurs à atteindre en classe de langue. En effet, ladite compétence mise en relief par les concepteurs du *Cadre européen commun de référence* (désormais le *CECR*) (2001) s'inscrit

dans la politique européenne selon laquelle il est indispensable de protéger et promouvoir le caractère multilingue de la communauté, car c'est lui qui garantit son fonctionnement cohérent.

La compétence plurilingue est définie par les concepteurs du *CECR* (2001 : 129) de la façon suivante :

On désignera par compétence plurilingue [...], la compétence à communiquer langagièrement [...] d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Il s'ensuit alors que la compétence plurilingue rejette la dichotomie, jusqu'à présent omniprésente en classe de langue, entre la L1 et L2. En effet, elle englobe tous les éléments constituant le répertoire langagier de l'individu auxquels il recourt en fonction des besoins imposés par la situation de communication donnée. Pour cette raison, la compétence plurilingue est perçue en tant que compétence fonctionnelle ce que souligne G. Lüdi (2016 : 43) en constatant que :

[L]a compétence plurilingue peut alors se définir de manière plus précise comme la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non.

Il résulte de ce qui précède que la compétence plurilingue est aussi (ROBERT – ROSEN, 2010 : 57-58) :

- déséquilibrée : l'individu plurilingue non seulement ne maîtrise jamais d'une manière égale toutes les langues qui font partie de son répertoire langagier, mais il est aussi plus compétent dans une habileté linguistique que dans l'autre au sein de la même langue ;
- partielle : le caractère partiel de la compétence plurilingue résulte de son déséquilibre ; en effet, c'est une compétence limitée dans

le sens où l'individu est plus habile dans des activités langagières ou dans des domaines d'action choisis ;

- évolutive : la compétence plurilingue change en fonction de l'expérience linguistique de la personne plurilingue, car les composantes de son répertoire langagier changent leur place dans la constellation de l'ensemble suite aux voyages, lectures, relations personnelles de l'individu.

Le caractère de la compétence plurilingue évoqué ci-dessus met en relief sa notion centrale, à savoir la notion de ressources langagières. Comme le remarque à juste titre G. Lüdi (2016 : 44), ils peuvent être comparés à une boîte à outils dont l'individu se sert en fonction de la tâche à réaliser :

Les ressources [...] ont la forme d'ensembles semi-organisés de moyens parfois hétéroclites [...]; certains de ces moyens sont préfabriqués et mémorisés, d'autres permettent la création d'énoncés inédits, parmi lesquels on trouve aussi des moyens heuristiques destinés à renforcer les ressources expressives déjà disponibles. Ils sont mis en œuvre de manière située en fonction, entre autres, de la configuration des connaissances linguistiques – des profils linguistiques – des interlocuteurs [...], qui ont constitué un répertoire des ressources et qui y recourent en fonction de leurs besoins, connaissances ou caprices, en les modifiant ou en les combinant si nécessaire. Autrement dit, ils permettent de créer et de jouer, de conduire une activité verbale dans des contextes particuliers, donc de prendre des risques.

Un des effets bénéfiques de la compétence plurilingue consiste à développer chez les individus une conscience linguistique et communicationnelle plus large (ROBERT – ROSEN, 2010 : 58) qui leur permet de réfléchir sur leur façon de penser ce qui, par voie de conséquence, accélère l'apprentissage des langues dans l'avenir. Dans cette perspective, exploiter des ressources langagières d'une façon réfléchie et raisonnable semble être un enjeu de prime importance, notamment en classe de langue tertiaire : les apprenants en langues, en recourant aux ressources – fortement individualisées – de leur répertoire langagier, devraient procéder à un transfert interlinguistique pour se faciliter l'apprentissage de la langue tertiaire.

## 2. VERS LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME – LE MODÈLE SMART

Même si la notion de compétence plurilingue s'est déjà bel et bien ancrée dans la théorie didactique, il manque pour le moment des modèles didactiques qui permettraient de développer ladite compétence dans le cadre de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues. Certes, il existe des approches dites plurielles, prônées par les concepteurs du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (2012) dont trois (éveil aux langues, intercompréhension entre les langues apparentées, didactique intégrée) visent directement le développement de la compétence plurilingue. Néanmoins, les approches proposées sont rarement utilisées à l'école où l'enseignement/apprentissage des langues est loin d'être intégratif : en effet, chaque langue étrangère est enseignée et – par voie de conséquence – apprise séparément. Pour cette raison, notre objectif est de proposer un modèle stratégique de développement de la compétence plurilingue qui puisse être utilisé lors de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues. Nous partons du principe que le recours conscient aux ressources de son répertoire langagier permettrait à l'apprenant d'effectuer un transfert interlinguistique positif qui non seulement contribuerait à un apprentissage et une communication plus efficaces, mais qui influencerait aussi positivement sur la motivation de l'apprenant qui se verrait plus performant dans la langue cible. La capacité à effectuer un tel transfert serait conditionnée par différents facteurs. Il est notamment question de savoir gérer ses apprentissages en langues tout en puisant dans son expérience antérieure, de savoir bien gérer les émotions accompagnant les apprentissages et rester réflexif. Tout cela permettrait à l'individu d'élaborer un éventail de stratégies basé sur les ressources de son répertoire langagier qui contribueraient par la suite au transfert interlinguistique positif. Dans les sections qui suivent nous caractérisons brièvement les composantes du modèle en question que nous avons appelé SMART, acronyme de ses composantes : stratégies, métacognition, affectivité, réflexivité et transfert.

## 2.1 Métacognition

Recourir aux composantes de son répertoire langagier, tout en se référant aux savoir et savoir-faire acquis au préalable, n'est pas possible si l'apprenant ne dispose pas de la compétence dite savoir apprendre (ou, en d'autres termes, la métacognition). Même si ladite compétence jouit déjà du statut d'une des compétences générales précisément définies par les concepteurs du *CECR* (2001), on montre rarement ses relations avec le développement de la compétence plurilingue. Et pourtant, c'est la capacité à gérer ses apprentissages qui conditionne le développement des stratégies basées sur le répertoire langagier de l'apprenant qui pourraient mener vers le transfert interlinguistique positif. La métacognition peut être analysée, dans le contexte de la didactique du plurilinguisme, dans deux perspectives. D'un côté, elle concerne la résolution des problèmes linguistiques ponctuels tels que l'apprentissage de la grammaire et du lexique, la compréhension écrite ou orale, etc. basés sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenants. De l'autre, elle englobe tout le processus d'apprentissage dans sa dimension langagière et extralangagière dans le sens où l'apprenant se réfère à son expérience antérieure en apprentissage des langues. On peut admettre que le développement de la métacognition se basant sur le bagage langagier de l'apprenant demande de la part de celui-ci une réflexion sur les éléments suivants : gestion de l'apprentissage d'une nouvelle langue ; recours aux outils, construits auparavant, facilitant l'apprentissage d'une nouvelle langue et conscience du rôle des facteurs individuels dans l'apprentissage de langues. Il serait donc recommandé d'encourager les apprenants à réfléchir sur la façon dont ils gèrent leurs apprentissages. Pour ce faire, ils pourraient répondre aux questions que nous présentons, à titre d'exemple, dans le tableau qui suit :

**Tableau 1** : La métacognition dans la didactique du plurilinguisme

champs de la métacognition	questions pour entamer la réflexion sur ses apprentissages
gestion de l'apprentissage d'une nouvelle langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Est-ce que je sais pourquoi j'apprends une nouvelle langue ?</i></li> <li>– <i>Est-ce que je sais quel niveau je veux atteindre ?</i></li> </ul>

champs de la métacognition	questions pour entamer la réflexion sur ses apprentissages
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Est-ce que je sais quelles techniques d'apprentissage de langues sont efficaces pour moi ?</i></li> <li>– <i>Est-ce que je vais les utiliser lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ?</i></li> <li>– <i>Est-ce que les objectifs que je m'étais fixés sont réalisables ?</i></li> <li>...</li> </ul>
recours aux outils, construits auparavant, facilitant l'apprentissage d'une nouvelle langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Est-ce que je dispose, suite à l'apprentissage antérieur des langues, des notions qui décrivent le fonctionnement de la langue et de la communication ?</i></li> <li>– <i>En apprenant une nouvelle langue, est-ce que je la compare aux langues que je connais déjà ?</i></li> <li>– <i>Est-ce que, en me référant à ma connaissance d'autres langues, je sais formuler des hypothèses décrivant le fonctionnement de la nouvelle langue ?</i></li> <li>...</li> </ul>
conscience du rôle des facteurs individuels dans l'apprentissage de langues	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Est-ce que je suis conscient de mes styles cognitifs dans le contexte de l'apprentissage des langues ?</i></li> <li>– <i>Est-ce que ce savoir va m'être utile lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ?</i></li> <li>– <i>Est-ce que mes convictions ont de l'impact sur la façon dont j'apprends des langues ?</i></li> <li>– <i>Quel sera leur impact sur l'apprentissage de la nouvelle langue ?</i></li> <li>...</li> </ul>

## 2.2 Affectivité

La capacité à gérer ses apprentissages est strictement liée aux émotions qui les accompagnent, car ils ont un impact direct sur la

motivation de l'apprenant. Cette dernière peut être définie de la façon suivante (FENOUILLET, 2011 : 141) : « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement de l'action. ».

Force est donc de constater que la définition présentée ci-dessus met l'accent sur le caractère individualisé de la motivation, de même que sur son caractère processuel (déclenchement – action – résultat) que l'apprenant devrait savoir gérer. Dans la perspective de la didactique du plurilinguisme, le côté affectif du processus d'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue est strictement lié au contexte socio-éducatif dans lequel il se déroule, de même qu'aux représentations de la langue fonctionnant auprès des étudiants.

Le contexte socio-éducatif définit le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée/apprise et son statut dans le système éducatif. Par le statut de la langue cible, il faut entendre tous les facteurs qui ont un impact sur le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage, notamment l'histoire de l'apprenant et toutes les démarches didactiques qui jouent un rôle de motivateurs. L'histoire de l'apprenant résulte de facteurs d'ordre social, culturel et individuel avec lesquels il commence l'apprentissage et qui déterminent sa motivation vers une nouvelle langue (GARDNER, 2001b : 4). Un tel point de vue sous-entend une grande influence de la famille et des expériences langagières et communicatives antérieures de l'individu sur les nouveaux apprentissages. Pour cette raison, le statut de la langue cible dans le pays où s'effectue l'enseignement/apprentissage influence significativement l'attitude des apprenants. À cela s'ajoute encore la place accordée à la langue dans la scolarisation : est-ce la première/la deuxième langue étrangère de l'apprenant ? est-ce une matière obligatoire ? l'apprenant passe-t-il un examen externe de la langue en question ? etc. (KUCHARCZYK, 2016 : 202-204). En discutant le rôle des facteurs affectifs dans le contexte du processus didactique basé sur l'exploitation des ressources langagières des apprenants, il est aussi important de se poser la question concernant les représentations de la langue cible auprès de ses apprenants. Elles peuvent concerner (BEACCO – BYRAM, 2003 : 43) :

- la difficulté d'apprentissage (par exemple, la prononciation, l'orthographe, etc.) ;
- les valeurs esthétiques véhiculées par la langue (par exemple, la beauté de la prononciation ou la beauté des œuvres littéraires écrites dans la langue cible) ;
- l'utilité de la langue par rapport aux besoins professionnels, personnels, intellectuels ou culturels de l'individu.

Les représentations de la langue cible sont étroitement liées à la distance dite psychotypologique<sup>1</sup> ou, en d'autres termes, une évaluation subjective – faite par l'élève – des différences et des ressemblances entre la langue cible et les langues qui font partie de son répertoire langagier. La psychotypologie se caractérise par son caractère asymétrique : la même langue peut être perçue différemment par différentes personnes en fonction des langues qu'elles connaissent. De plus, la distance psychotypologique est un phénomène sélectif, car il peut concerner différentes composantes de la langue et du processus de la communication. Par ailleurs, elle dépend de l'expérience langagière de l'individu qui change avec l'âge, du stade de son développement cognitif et du niveau de sa conscience métalinguistique. Comme la distance psychotypologique détermine la motivation pour l'apprentissage de la langue cible et – par voie de conséquence – décide du succès de l'apprenant (HEIDRICK, 2006 : 1 ; CHŁOPEK, 2011 : 157), le travail de l'enseignant de langue qui voudrait exploiter pleinement les ressources du répertoire langagier de ses apprenants devrait consister à rendre la distance psychotypologique la plus étroite possible.

### 2.3 Réflexivité

En postulant l'existence d'un modèle stratégique de développement de la compétence plurilingue, il est essentiel de se pencher sur la réflexivité en tant qu'élément basique pour le développement de la métacognition et la gestion des émotions qui

---

<sup>1</sup> La distance psychotypologique s'oppose à la distance typologique basée sur la distance génétique entre les langues. Sont alors distinguées les langues (CADDÉO – JAMET, 2013 : 51-52) : apparentées, voisines et éloignées.

accompagnent l'apprentissage, ce qui conditionne le développement des stratégies plurilingues responsables du transfert interlinguistique positif. Nous pouvons admettre que la réflexivité est une capacité de l'individu à réfléchir (et, par conséquent, à analyser) sur les actions qu'il entreprend afin d'optimiser des actions dans l'avenir (KUCHARCZYK, 2018 : 155). Même si la notion de réflexivité est souvent mentionnée dans la théorie et la pratique didactique, il n'existe pas, pour le moment, d'outil qui permettrait de la développer dans la perspective plurilingue. Afin d'encourager les apprenants à puiser dans les ressources de leur répertoire langagier pour rendre l'apprentissage d'une nouvelle langue plus facile et plus efficace, on peut proposer des démarches didactiques qui prépareraient les élèves à :

- être plus conscients de la pluralité linguistique qui les entoure ;
- analyser la langue et la communication d'une façon réflexive ;
- être critique envers les phénomènes linguistiques ;
- se poser des questions sur le fonctionnement de la langue et de la communication ;
- percevoir la langue d'une façon plus réfléchie et moins normative ;
- devenir plus flexible lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Bref, il est question d'amener les apprenants à la réflexion lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue basée sur l'expérience qu'ils possèdent déjà. Cette réflexion peut concerner la langue elle-même, l'apprentissage ou encore la communication.

## 2.4 Stratégies plurilingues

Accentuer le rôle des stratégies lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues n'est pas nouveau. En effet, différentes classifications du phénomène se sont déjà bel et bien ancrées dans la conscience didactique. Il est notamment question des typologies telles que :

- classification de J. Rubin (1989) : compréhension ou saisie de données, entreposage ou mémorisation, récupération et réutilisation ;

- classification de J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) : stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives ;
- classification de R. Oxford (1990) : stratégies directes et indirectes.

Néanmoins, l'analyse attentive des stratégies mentionnées ci-dessus permet de constater qu'il y existe une lacune relative aux stratégies basées sur le répertoire langagier de l'apprenant (désormais les stratégies plurilingues). Et pourtant, un éventail de stratégies plurilingues est le premier pas vers un apprentissage des langues basé sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant. Pour cette raison, on peut proposer une typologie de stratégies qui permettent d'une part aux apprenants d'apprendre une nouvelle langue en exploitant le savoir et le savoir-faire qu'ils avaient déjà acquis en d'autres langues, de l'autre de planifier, gérer et évaluer le processus d'apprentissage et les facteurs affectifs qui l'accompagnent en puisant dans leur expérience antérieure en tant qu'apprenant en langues. Notre classification de stratégies d'apprentissage est présentée dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 2** : Les stratégies plurilingues (source: KUCHARCZYK, 2018 : 119-120)

domaine	groupe de stratégies	exemples de stratégies
<i>cognitif</i>	systèmes linguistiques	Je compare la langue cible avec d'autres langues que je connais pour trouver des éléments en communs. Je vois des emprunts et des mots internationaux (transparents) dans les langues que je connais et que j'apprends. Je vois des régularités au niveau de grammaire et de lexique entre les langues que je connais et que je suis en train d'apprendre. ...
	communication	En apprenant à lire, écouter, parler, écrire dans la langue cible, je recours aux compétences acquises dans d'autres langues que je connais. En écoutant un texte dans la langue cible, je fais attention aux émotions

domaine	groupe de stratégies	exemples de stratégies
		exprimées par les interlocuteurs afin de trouver des ressemblances avec d'autres langues que je connais. ...
<i>métacognitif</i>	planifier	Je m'explique des raisons pour lesquelles j'ai pris la décision d'apprendre une nouvelle langue. En me référant à mon expérience antérieure en tant qu'apprenant en langue, je sais quels sont mes points forts et faibles. ...
	contrôler	Je réfléchis si les stratégies que j'avais activées lors de l'apprentissage d'autres langues sont aussi applicables lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. ...
	évaluer	Je réfléchis à quel point la connaissance d'autres langues m'a aidé à apprendre une nouvelle langue. ....
<i>socio-affectif</i>	émotions	En me référant à mon expérience antérieure en tant qu'apprenant en langue, je sais qu'apprendre une langue est long et difficile. ...
	relations interpersonnelles	Je cherche des occasions pour communiquer dans la langue cible. En communiquant dans la langue cible, j'utilise des mots transparents ou je demande à mon interlocuteur d'en utiliser si j'en ai besoin. ...

Il va de soi que la typologie présentée ci-dessus est loin d'être exhaustive, car les exemples de stratégies peuvent être plus variés en fonction de l'expérience de l'individu. Néanmoins, elle se réfère à trois domaines essentiels à l'apprentissage, à savoir le domaine cognitif, métacognitif et socioaffectif. En effet, les stratégies dites

plurilingues seraient responsables de l'efficacité du transfert interlinguistique positif auquel sera consacrée la section suivante.

## 2.5 Transfert interlinguistique positif

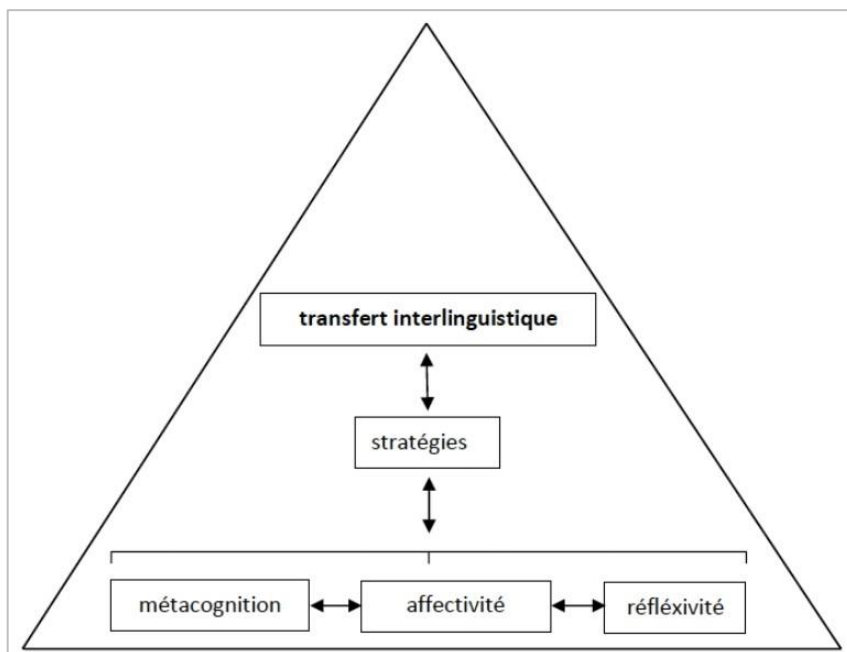
La notion de transfert des connaissances et des apprentissages est souvent évoquée dans les sciences de l'éducation en tant qu'activité intellectuelle de l'individu qui lui permet de mieux planifier ses apprentissages, de même que d'acquérir de nouveaux savoir et savoir-faire (ARENILLA *et al.*, 2007 : 315-316). D'un côté, le transfert permet à l'individu d'élargir ses compétences, de l'autre, de posséder de plus larges compétences, à condition d'avoir acquis des compétences de base qui constituent une sorte d'échafaudage cognitif pour l'apprentissage. Pendant des années, le transfert avait une connotation plutôt négative en classe de langue : on parlait plutôt d'interférence entre la langue cible et la langue maternelle de l'apprenant entraînant des calques langagiers qu'il fallait absolument chasser lors du processus d'enseignement/apprentissage (KUCHARCZYK, 2018 : 185-187). Néanmoins, accentuer le rôle de la compétence plurilingue dans l'acquisition de nouvelles langues a significativement changé la perception du transfert, car il est inévitable si l'apprenant recourt aux composantes de son répertoire langagier lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Afin que le transfert interlinguistique puisse être positif (condition *sine qua non* de son rôle facilitateur), il doit être :

- conscient dans le sens qu'il découle de la réflexion de l'apprenant sur la langue et la communication (WIDŁA, 2011 : 55) ;
- justifié, ce qui veut dire que l'apprenant, en transférant ses savoir et savoir-faire, prend en considération non seulement le contenu du message à transmettre, mais aussi son but, destinataire, etc. ou, en d'autres termes, tous les facteurs qui ont de l'impact sur le déroulement de la communication (STOLARCZYK-GEMBIAK, 2015 : 471).

En classe de langue basée sur l'exploitation des ressources langagières de l'apprenant, les démarches didactiques orientées vers le transfert interlinguistique des savoir et des savoir-faire peuvent concerner les domaines suivants :

- les systèmes langagiers (grammaire, vocabulaire, phonétique et phonologie, orthographe, etc.) ;
- la communication (réception, production, interaction, médiation) ;
- la résolution des tâches (recours aux savoir-faire extra langagiers).

Pour conclure la partie théorique de notre article, nous voudrions rappeler qu'au centre du modèle proposé se trouve la capacité à effectuer un transfert interlinguistique positif dont l'objectif est de rendre l'apprentissage d'une nouvelle langue plus facile et plus efficace. Pour ce faire, l'apprenant devrait disposer d'une batterie de stratégies découlant des ressources de son répertoire plurilingue. Afin qu'il puisse devenir un apprenant plurilingue stratégique, il devrait savoir gérer ses apprentissages, de même que les émotions qui les accompagnent ce qui demande une attitude réflexive de sa part. Le schéma ci-dessous montre la relation entre les différentes composantes du modèle en question :



**Figure 1** : Les composantes du modèle SMART

Le modèle en question porte – comme nous l’avons déjà mentionné – le nom SMART qui est l’acronyme de ses composantes : stratégies, métacognition, affectivité, réflexivité et transfert. Son nom fait référence au caractère de la compétence plurilingue qui peut être définie en tant que compétence SMART, car l’apprenant en profite en fonction de ses besoins langagiers. Nous tentons quand-même de souligner que c’est un modèle fortement individualisé, car toutes ses composantes seraient différemment développées en fonction de l’expérience (en langues et en en apprentissage) qui varie d’un apprenant à l’autre.

### **3. L’ÉTUDE EMPIRIQUE : CADRE THÉORIQUE**

L’objectif de l’étude présentée dans la suite de cet article est d’examiner à quel point le modèle SMART peut être mise en place dans le processus d’enseignement/apprentissage du FLE auprès des adolescents polonophones (15-16 ans) apprenant le français en tant que deuxième langue étrangère (l’anglais étant leur première langue étrangère) dans le contexte scolaire.

#### **3.1 Le contexte de l’étude**

Comme nous l’avons déjà signalé, notre recherche empirique a été menée en Pologne qui se caractérise par une basse variété linguistique et culturelle (WOJCIECHOWSKA, 2010 : 67 ; KUCHARCZYK, 2016 : 250). En effet, il existe une seule langue régionale (le kachoube). Seul le polonais est qualifié de langue officielle de l’État, ce qui veut dire que tous les organismes de l’État, de même que l’éducation, fonctionnent en polonais qui – par voie de conséquence – devient la langue de la vie publique. À cela s’ajoute encore le fait que le nombre de minorités linguistiques et culturelles, de même que le nombre d’immigrants sont relativement peu élevés par rapport à d’autres pays de l’Union européenne. Il résulte de ce qui précède que les élèves polonophones sont rarement exposés à la variété culturelle et linguistique dans leur environnement immédiat

et – par conséquent – le contact avec les langues étrangères se fait avant tout à l'école. Le parcours scolaire en Pologne est organisé de telle façon que les apprenants peuvent apprendre jusqu'à 3 langues étrangères différentes au cours des 12 ans d'éducation obligatoire. Dans les tableaux qui suivent nous présentons l'organisation de l'éducation en langues étrangères qui était en vigueur au moment de la réalisation de l'étude empirique présentée dans l'article :

**Tableau 3 :** L'organisation de l'enseignement/apprentissage des LVE à l'école polonaise au moment de l'étude empirique

école primaire (7-12 ans)	collège (12-16ans)	lycée (16-19 ans)
LVE 1		
	LVE 2	

ou

école primaire (7-12 ans)	collège (12-16ans)	lycée (16-19 ans)
LVE 1		LVE 3
	LVE 2	

ou

école primaire (7-12 ans)	collège (12-16ans)	lycée (16-19 ans)
LVE 1		
	LVE 2	LVE 2

Notre étude a été réalisée auprès des apprenants fréquentant la dernière classe du collège (N=76) dans 4 établissements différents. Les collégiens, âgés entre 15 et 16 ans, apprenaient le français en tant que langue tertiaire (le polonais = LM, l'anglais = LVE1) depuis trois ans, dès le niveau débutant, à raison de 2-3 leçons de 45 minutes par semaine. On peut donc supposer que, au moment de la recherche, leur niveau du français était entre A1+ et A2. Le choix du groupe cible n'a pas été aléatoire. En effet, les élèves à cet âge possèdent déjà l'expérience relative à l'apprentissage des langues (depuis l'âge de 8 ans, ils apprennent l'anglais). Il faut également souligner que, suite

aux cours de polonais (leur langue maternelle) ils sont munis d'un appareil conceptuel qui leur permet d'analyser la langue et la communication en tant que systèmes cohérents et logiques ce qui, par conséquence, leur facilite la recherche de ressemblances entre différents systèmes linguistiques et schémas communicatifs. De plus, en se référant à la théorie de J. Piaget, nous pouvons aussi admettre que les adolescents ayant entre 15 et 16 ans ont déjà atteint le stade dit des opérations formelles. Parmi les opérations formelles nous pouvons distinguer, par exemple, l'implication qui est définie en tant que relation possible entre la cause et la conséquence possible (KIELAR-TURSKA, 2000 : 309-314 ; DAKOWSKA, 2005 : 174 ; VANTHIER, 2009 : 19 ; LEWICKA-MROCZEK, 2011 : 140). Cela peut impacter le développement de la compétence plurilingue et l'utilisation consciente des ressources de son répertoire langagier par l'individu pour différentes raisons. Avant tout, l'apprenant peut formuler des règles qui seront par la suite appliquées à la résolution des problèmes (linguistiques et communicatifs). Nous pouvons donc admettre que l'adolescent est capable de raisonner d'une façon critique, analytique et abstraite. Pour cette raison, il sait tester ses propres hypothèses relatives au fonctionnement de la langue et de la communication et expérimenter avec le nouveau contenu abordé en classe. À cela s'ajoute encore le fait que les adolescents aiment apprendre de nouvelles langues (LEWICKA-MROCZEK, 2011 : 144), ce qui ouvre la voie à un travail conscient sur le développement de la compétence plurilingue. Bref, pour les raisons présentées ci-dessus, les adolescents nous semblent être un groupe privilégié pour expérimenter la mise en place du SMART pendant les cours de FLE.

### **3.2 Les questions, les hypothèses et le déroulement de l'étude**

Notre recherche a duré une année et s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans le tableau qui suit nous présentons les étapes de l'étude suivies de leurs objectifs et les questions détaillées. De plus, nous présentons aussi l'approche adoptée pour chacune des étapes, de même que les outils auxquels nous avons recouru pour réaliser chacune des étapes.

étape de la recherche	objectif	questions détaillées	approche et technique adoptées	outils
examiner le contexte dans lequel fonctionnent les apprenants polonophones	analyser les facteurs ayant de l'impact sur l'apprentissage des LVE par les apprenants polonophones	À quel point le contexte dans lequel fonctionnent les apprenants polonophones influe-t-il les processus d'enseignement/apprentissage des LVE ?	approche quantitative sondage	questionnaire d'enquête
examiner les stratégies des apprenants basées sur les ressources de leur répertoire langagier activées lors de l'écoute et la lecture en français – évaluation n°1	analyser les stratégies activées par les apprenants lors de l'écoute et de la lecture en français (stratégies dites générales <sup>2</sup> et stratégies exploitant les ressources du répertoire de l'apprenant)	Avec quelle intensité les apprenants activent-ils les stratégies lors de l'écoute et de la lecture en français ? En dehors des stratégies générales, recourent-ils aux stratégies basées sur les ressources de leur répertoire langagier ?	approche quantitative sondage	questionnaire d'enquête

<sup>2</sup> Nous partons du principe que les stratégies basées sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant ne peuvent être élaborées qu'à partir des stratégies dites générales. Par les stratégies générales, nous entendons toutes les stratégies d'apprentissage englobant les domaines suivants : cognitif, métacognitif et socio-affectif.

<b>étape de la recherche</b>	<b>objectif</b>	<b>questions détaillées</b>	<b>approche et technique adoptées</b>	<b>outils</b>
participer aux cours de FLE basés sur les principes de la didactique du plurilinguisme	rendre les élèves conscients des stratégies qu'ils peuvent utiliser lors de l'apprentissage du FLE enrichir l'éventail de stratégies basées sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant	À quel point les apprenants sont-ils conscients du rôle des composantes de leur répertoire langagier dans le processus d'apprentissage du FLE ? Savent-ils les utiliser pour rendre l'apprentissage du FLE plus efficace ?		scénarios de cours de FLE envisageant le travail sur les composantes du modèle SMART
participer aux entraînements individuels (groupes de 3 apprenants) visant l'utilisation des ressources de son répertoire langagier lors de l'apprentissage du FLE	connaître les schémas selon lesquels les apprenants résolvent les tâches concernant l'écoute et la lecture en français	À quel point les apprenants sont-ils capables d'utiliser les ressources de leur répertoire langagier pour résoudre des tâches concernant l'écoute et la lecture en français ?	approche qualitative méthode de la pensée à voix haute (Think aloud protocol)	activités de compréhension orale et écrite

étape de la recherche	objectif	questions détaillées	approche et technique adoptées	outils
examiner la performance des élèves en écoute et en lecture en français	analyser les résultats des tests de compétence (compréhension orale et écrite)	<p>Dans quelle mesure les apprenants ont-ils atteint le niveau en français imposé par le curriculum national (A2) ?</p> <p>À quel point le travail en classe de FLE basé sur l'exploitation des ressources du répertoire langagier de l'apprenant a-t-il influencé les résultats des tests de compétences ?</p>	analyse quantitative	tests de compétences : compréhension de l'oral et compréhension des écrits
examiner les stratégies des apprenants basées sur les ressources de leur répertoire langagier activées lors de l'écoute et la lecture en français – évaluation n°2	analyser les stratégies activées par les apprenants lors de l'écoute et de la lecture en français (stratégies dites générales et stratégies exploitant les ressources du répertoire de l'apprenant)	Avec quelle intensité les apprenants activent-ils les stratégies lors de l'écoute et de la lecture en français ? En dehors des stratégies générales, recourent-ils aux stratégies basées sur les ressources de leur répertoire langagier ?	approche quantitative sondage	questionnaire d'enquête
examiner les opinions des élèves relatives au travail en classe de FLE basé sur l'exploitation des ressources langagières de l'apprenant	évaluer l'utilité (aux yeux des élèves) des démarches entreprises en classe de FLE exploitant les ressources langagières de l'apprenant	À quel point les apprenants sont-ils conscients de la possibilité d'exploiter les ressources de leur répertoire langagier lors de l'apprentissage du FLE ?	approche qualitative auto narration semi dirigée	texte lacunaire à compléter (sous la forme d'une lettre à un ami imaginaire)

Les questions de la recherche suivies d'hypothèses ont été formulées de la façon suivante :

Q1 : À quel point le contexte dans lequel fonctionnent les élèves polonophones impacte-t-il le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères ?

H1 : Le contexte dans lequel fonctionnent les apprenants polonophones impacte négativement le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères.

Q2 : À quel point les démarches didactiques focalisées sur les composantes du modèle SMART entreprises en classe renforcent-elles le processus d'enseignement/apprentissage du FLE auprès du public polonophone ?

H2 : Les démarches didactiques focalisées sur les composantes du modèle SMART entreprises en classe renforcent le processus d'enseignement/apprentissage du FLE auprès du public polonophone, car elles encouragent les apprenants à recourir aux ressources de leur répertoire langagier lors de l'apprentissage du FLE, ce qui rend le processus d'apprentissage plus efficace et – par voie de conséquence – plus motivant pour eux.

L'analyse des données recueillies lors de l'étude empirique a confirmé notre hypothèse selon laquelle le contexte dans lequel fonctionnent les apprenants polonophones n'a pas d'impact positif sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues, notamment des langues tertiaires. En effet, le contact avec les langues autres que le polonais n'a lieu qu'à l'école, car ni la variété linguistique ni culturelle n'existent dans l'environnement immédiat des apprenants enquêtés : dans leur foyer, c'est le polonais qui domine, les gens qu'ils rencontrent dans leur quotidien ne parlent que polonais, etc. Si encore ils sont en contact avec l'anglais – langue de communication internationale – suite aux séjours à l'étranger pendant les vacances ou suite aux échanges avec des amis anglophones (situations très rares), ils ne peuvent pratiquer le français qu'à l'école. Force est quand même de constater que les apprenants participant à la recherche ont des attitudes plutôt positives envers le français, ce qui ouvre – à nos yeux – la voie pour l'enseigner dans la perspective proposée dans notre modèle SMART. Des démarches didactiques qui supposent l'exploitation des ressources du répertoire langagier de l'apprenant lui permettront non seulement d'apprendre la langue plus efficacement,

mais aussi de ne pas baisser la motivation qui est – comme nous l’avons prouvé dans notre étude empirique – relativement élevée au début de l’apprentissage. Il faut également souligner que, au cours de l’année, les apprenants enquêtés ont appris à mieux exploiter les ressources de leur répertoire langagier dans l’apprentissage du FLE. Même si les résultats sont loin d’être satisfaisants, nous pouvons supposer que les démarches entreprises en classe dans le but d’activer les ressources du répertoire langagier des apprenants lors de l’apprentissage du FLE constituent une étape importante dans une nouvelle approche didactique valorisant le plurilinguisme.

Dans la section qui suit, nous ne présentons que les résultats de la recherche venant des données recueillies lors de nos entretiens individuels avec les apprenants enquêtés.<sup>3</sup> L’objectif de cette partie de l’étude était de connaître les schémas selon lesquels les apprenants résolvent les tâches concernant l’écoute et la lecture en français et d’examiner si – pour ce faire – ils recourent aux ressources de leur répertoire langagier.

#### **4. LES ENTRETIENS INDIVIDUELS AVEC LES APPRENANTS – DISCUSSION DES RÉSULTATS**

##### **4.1 Les entretiens individuels – caractéristiques générales**

Tout au long de l’étude, les apprenants choisis par leur enseignant de FLE (3-4 personnes) participaient aux entretiens avec le chercheur pendant lesquels ils résolvaient les tâches concernant l’écoute et la lecture en français au niveau A2 (niveau imposé par le curriculum polonais). Les entretiens se déroulaient en polonais, car la langue maternelle se prête le mieux à discuter sur la façon dont les apprenants abordent les tâches, car elle ne les bloque pas. L’objectif

---

<sup>3</sup> La description de l’étude complète se trouve dans le livre suivant : Kucharczyk, R. (2018). *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin, Werset.

était de diagnostiquer avec quel niveau d'intensité les élèves activent les composantes du modèle SMART (présentées plus haut) lors du développement des compétences réceptives en français. Au total, nous avons mené 26 entretiens de 45 minutes (école A : 7 entretiens, école B : 8 entretiens ; école C : 4 entretiens, école D : 7 entretiens). Tous les entretiens ont été enregistrés, puis transcrits, ce qui a donné 490 pages de texte standardisé. Lors des entretiens, les élèves ont travaillé sur des activités tirées de livres visant la préparation à l'examen DELF A2<sup>4</sup> : au total nous avons utilisé 4 activités visant l'entraînement de la compréhension des écrits et 6 activités visant l'entraînement de la compréhension de l'oral. La thématique abordée dans les textes était celle du niveau A2 (p. ex. acheter un cadeau, partir en vacances, écologie, etc.), les genres discursifs étaient variés (p. ex. discussion informelle, publicité, interview, etc.).

À titre d'exemple, nous présentons ici certains extraits des entretiens que nous avons mené tout au long de l'année. Ils sont loin d'être exhaustifs, mais ils montrent notre façon de travailler avec les apprenants enquêtés.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Jamet, M. Ch., Chantelave, O, 2006, *Préparation au DELF scolaire et junior*, Hachette FLE, Paris ; Lecure, R., Gadet, F., Vey, P., 2006, *Le nouvel entraînez-vous DELF A2 200 activités*, Clé International, Paris.

<sup>5</sup> Comme nous avons constaté, les entretiens se déroulaient en polonais. Les fragments présentés sont nos propres traductions. Les interventions du chercheur sont mises en gras.

Extrait 1 (1<sup>er</sup> trimestre, lecture en français)<sup>6</sup>

**Lisez la consigne, s'il vous plaît. Est-ce qu'il y a des mots que vous comprenez ?**

AIU 2: Mhm

AIU 3: escri...

**« Écriteaux », qu'est-ce que cela peut signifier « écriteaux » ?**

AIU 2: C'est quelque chose qui est écrit en bas

**Comment vous le savez ?**

AIU 2: Ça vient du verbe « écrire »

**Très bien. Est-ce que vous voyez des mots qui vous font penser à des mots anglais ou polonais?**

AIU 1: « Signification »

**Mhm**

AIU 1: Ça peut signifier des signes, des symboles

**Ça vous fait penser à quelle langue ?**

AIU 1: À l'anglais.

**C'est vrai. Comment ça se dit en anglais ?**

AIU 1: « Sign ».

**« Sign », mais le mot [signification] n'existe pas en anglais ?**

AIU 1: Oui, aussi

<sup>6</sup> **Przeczytajcie. Czy są jakieś inne słówka, które rozumiecie w tym poleceniu?**

AIU 2: Mhm

AIU 3: escri...

**Écriteaux, i co to może być écriteaux?**

AIU 2: Te podpisy na dole.

**A skąd wiecie, że to są podpisy?**

AIU 2: Od czasownika écrire.

**Bardzo dobrze, bardzo dobrze. A czy są jakieś słówka... a czy te słówka z polecenia wam przypominają jakieś słówka angielskie, polskie...**

AIU 1: Signification

**Mhm**

AIU 1: Właśnie że znaki, symbole...

**I z jakim językiem ci się to kojarzy?**

AIU 1: Z angielskim.

**Prawda, jak jest po angielsku...?**

AIU 1: Sign.

**Sign, a nie mamy signification [angielski] po angielsku?**

AIU 1: Też jest

Extrait 2 (1<sup>er</sup> trimestre, lecture en français)<sup>7</sup>

**Martyna, tu aimes le français ?**

CIU 3: Ça dépend

**Qu'est-ce qu'il est le plus difficile pour toi ?**

CIU 3: Justement, la lecture, c'est perturbant pour moi.

**À cause de l'anglais ? Tu me donnes un exemple ?**

[rire]

CIU 2: Par exemple, en français « a » ça se prononce « a », mais en anglais ça se prononce « e ».

**Et toi, Mateusz, tu aimes apprendre le français ?**

[...]

CIU A: Oui ... non

[rire]

**Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi ?**

CIU A: En général, le lexique.

**Et la grammaire française ? Elle est facile ou difficile ?**

CIU 2: Oh oui, difficile !

**Et pourquoi elle est difficile ?**

CIU 2: tout simplement, elle est difficile ! [rire]

---

<sup>7</sup> **Martyna a ty lubisz francuski?**

CIU 3: Różnie, zależy

**A co jest najtrudniejsze?**

CIU 3: No właśnie to czytanie się strasznie płacze.

**Z angielskim? A dasz mi jakiś przykład?**

[śmiech]

CIU 2: Na przykład a mamy po francusku a po angielsku czyta się e

**A ty Mateusz – lubisz się uczyć francuskiego?**

[...]

CIU A: No tak... nie

[śmiech]

**A co jest najtrudniejszego w nim?**

CIU A: Słownictwo ogólnie

**A jak gramatyka francuska? Trudna jest czy łatwa?**

CIU 2: O tak, gramatyka jest... tak!

**A dlaczego gramatyka jest trudna?**

CIU 2: No po prostu jest trudna! [śmiech]

Extrait 3 (2<sup>e</sup> trimestre, écoute en français)<sup>8</sup>

**Je voudrais savoir comment vous abordez l'écoute en français ?**

AIVU1: Je ne sais pas.

**Et toi ?**

AIVU2: Si c'est possible, je lis le texte, mais je regarde les images pour ...

**Mais nous parlons de l'écoute ?**

AIVU2: De l'écoute sans ... ?

**De l'écoute.**

AIVU2: aa.

**Tu écoutes un texte, tu as des questions et tu y réponds.**

AIVU2: D'abord je lis les questions pour savoir à quoi je dois m'attendre pendant l'écoute et quelles informations rechercher et éventuellement répondre aux questions, pour écouter des mots clés qui me sont familiers, si le texte est plus difficile. Je cherche des mots clés pour pouvoir les retrouver pendant l'écoute.

**Bien. Michal ? Et toi ?**

AIVU1: Ben, j'écoute d'abord.

Tu écoutes et ... ?

AIVU1: J'écoute et j'essaie de comprendre quelque chose.

<sup>8</sup> **To bym chciał się was zapytać jak zabieracie się do słuchania w języku francuskim.**

AIVU1: Ja nie wiem.

**A ty ?**

AIVU2: Jak się da, czytam tekst, chociaż patrzę na ilustracje, żebym...

**Ale mówimy o słuchaniu?**

AIVU2: Ale słuchaniu takim bez...?

**sluchance.**

AIVU2: aa.

**masz sluchankę, masz pytania i działamy.**

AIVU2: To pytania najpierw, żeby chociaż wiedzieć, czego się tam spodziewać i jakich informacji wysłuchiwać, i też ewentualnie odpowiedzi na pytania, żeby móc wysłać, albo jakichś słów-kluczy, które brzmią znajomo, jeżeli to trudniejszy tekst. Szukam słów-kluczy, żeby je można było znaleźć w tej sluchance.

**Dobra. Michal? A ty?**

AIVU1: No... słucham, to raz

**Ale słuchasz?**

AIVU1: Słucham, i coś próbuję zrozumieć.

**A jak próbujesz zrozumieć?**

AIVU1: Kojarzę jakieś słowa po angielsku, po polsku...

**Aha**

### **Comment tu essaies de comprendre ?**

AIVU1: J'associe des mots en anglais, en polonais ...

#### **D'accord**

Extrait 4 (2<sup>e</sup> trimestre, écoute)<sup>9</sup>

### **Et comment l'anglais, le polonais peuvent t'aider ?**

AIVU1 : Quand il y a des mots qui se ressemblent, non ?

#### **Hm ?**

AIVU1 : Mais sans doute il n'y en a pas beaucoup.

#### **Mhm. Zuzia ? Et toi ?**

AIVU2 : Aussi des choses qui sont en effet dans chaque langue, si quelqu'un hésite, il parle d'une façon ... il parle différemment ...

AIVU3 : L'intonation ...

#### **Oui, l'intonation est différente ...**

AIVU2 : L'intonation est différente quand on parle avec une amie, et elle est différente quand on parle officiellement, elle a parlé différemment avec son père [l'apprenant se réfère au contenu du dialogue qu'il vient d'écouter]

#### **Exactement, très bien.**

---

<sup>9</sup> Jak ci może angielski, polski pomóc?

AIVU1: Jak są jakieś podobne słowa, no.

#### **Hm?**

AIVU1: Pewnie jakoś dużo ich tu nie ma.

#### **Mhm. Zuzia?**

AIVU2: Też takie rzeczy, które są w sumie w każdym języku, że jak ktoś się waha, to mówi w inny... w sumie inaczej...

AIVU3: Intonuje...

#### **Inaczej intonuje**

AIVU2: Inny jest ton jak się rozmawia z koleżanką, a inny gdy... z kimś oficjalnym, czy z tym ojcem inaczej rozmawiała...

#### **Dokładnie, bardzo dobrze.**

Extrait 5 (3<sup>e</sup> trimestre, lecture)<sup>10</sup>

**Alors, on peut le lire dans quel journal ?**

AVIU 3 : Libération ?

**Libération. Oui. Et comment tu sais qu'il s'agit d'un journal ?**

AVIU 3 : C'est écrit ici, non ?

**Mais comment tu sais que c'est le titre d'un journal si tu ne connais pas ce journal ? Mais c'est une très bonne réponse.**

AVIU 1 : Parce qu'il est écrit de quel jour il vient.

**Aha. Mais comment vous savez qu'il s'agit d'un journal ? À quoi vous vous référez, en retrouvant une telle information ?**

AVIU 1 : Parce qu'il y a l'adresse du site de ce journal.

**Mais ça peut être le nom d'une maison de la culture, non ?**

AVIU 1 : Mais la maison de la culture n'aurait pas de date.

AVIU A : Parce que c'est un article de presse, en bas il y a l'adresse du site, et en haut il y a un autre nom. C'est logique que c'est un journal.

**Très bien !**

---

<sup>10</sup> **To w jakiej gazecie można to przeczytać?**

AVIU 3: Libération?

**Libération. Aha. A skąd wiesz, że to chodzi o gazetę?**

AVIU 3: No tu jest napisane?

**A skąd wiesz, że to na pewno jest tytuł gazety, skoro nie znasz tej gazety? Ale bardzo dobra odpowiedź...**

AVIU 1: Bo jest napisane z którego dnia.

**Aha. I skąd wiecie, że chodzi o gazetę? Do czego się odwołujecie, znajdując taką informację?**

AVIU 1: Bo jest potem strona internetowa z tą gazetą.

**A może to jest nazwa domu kultury?**

AVIU 1: Ale dom kultury nie miałby daty

AVIU A: Bo to jest artykuł, pod nim jest nazwa strony internetowej, a nad nią jest inna nazwa... na logikę to będzie gazeta.

**Bardzo dobrze kombinujecie**

Extrait 6 (3<sup>e</sup> trimestre, écoute)<sup>11</sup>

**Aujourd'hui nous allons écouter un texte. Avant l'écoute, dites-moi comment écouter un texte pour comprendre le plus. Vous avez des techniques, des moyens qui vous facilitent l'écoute ?**

BVIIIU 1 : D'abord, il faut faire attention avec quel accent ils parlent, c'est-à-dire s'ils parlent solennellement, ça peut donc être une annonce ou un discours ou bien il faut voir si ce n'est pas une conversation au magasin, par exemple.

**D'accord, donc c'est plutôt l'intonation et non pas l'accent, non ?**

BVIIIU 1 : L'intonation.

**L'intonation te permet de définir le contexte de la conversation.**

BVIIIU 1 : Oui, surtout les personnes qui parlent.

**Qu'est-ce que ça veut dire ?**

BVIIIU 1 : Par exemple, si c'est une conversation où deux adultes parlent sur un sujet très important (par exemple les affaires) ou bien une conversation où deux amis ou deux enfants parlent. Dans ce cas-là, ils ne vont pas traiter les sujets des adultes (par exemple la politique) et les adultes ne vont pas traiter les sujets des enfants pendant la conversation.

**OK, très bien.**

---

<sup>11</sup> **Dzisiaj sobie posłuchamy. Zanim zaczniemy słuchać nagrania, to takie pytanie na rozgrzewkę – jak słuchać, żeby jak najlepiej zrozumieć? Macie jakieś techniki, sposoby żeby to ułatwić sobie?**

BVIIIU 1: Pierwsze z jakim akcentem rozmawiają, czyli takim... czy mówią bardziej tak podniośle, że jest to jakieś ogłoszenie czy jakieś wystąpienie, czy to jest na przykład taka rozmowa, na przykład w sklepie.

**Czyli to jest nie tyle akcent co intonacja, tak?**

BVIIIU 1: Intonacja.

**Intonacja ci pozwala określić kontekst rozmowy**

BVIIIU 1: Tak, a przede wszystkim osoby które rozmawiają.

**A co to znaczy osoby, które rozmawiają?**

BVIIIU 1: czyli na przykład to nie jest rozmowa w stylu dwie dorosłe osoby rozmawiają na jakiś bardzo ważny temat, na przykład biznesowy, czy na przykład dwóch kolegów, dwoje dzieci rozmawia. To na pewno nie będą poruszali takich tematów bardzo dorosłych, na przykład z polityką, a na przykład dorośli nie będą takich tematów dziecięcych poruszali w rozmowie.

**OK, bardzo dobrze.**

## **4.2 Les observations relatives à la mise en œuvre des composantes du modèle SMART**

Dans le tableau qui suit nous présentons nos observations concernant l'activation des composantes du modèle SMART par les apprenants participant aux entretiens. Pour examiner si les apprenants ont changé leur façon d'aborder les tâches en français au cours de l'année, nous avons distingué 3 trimestres : 1<sup>er</sup> trimestre (octobre – décembre), 2<sup>e</sup> trimestre (janvier – mars) et 3<sup>e</sup> trimestre (avril – juin).

	école	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
<b>Stratégies</b>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser les consignes de la tâche</li> <li>- analyser les mots clés de la consigne</li> <li>- <b>se référer aux racines des mots pour comprendre sa signification</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser les consignes de la tâche</li> <li>- analyser les mots clés de la tâche pour anticiper sa contenu</li> <li>- écouter le texte d'une façon sélective</li> <li>- focaliser son attention sur les mots clés du texte</li> <li>- <b>associer des mots français aux mots que l'apprenant connaît dans d'autres langues (surtout en anglais)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire attentivement les questions accompagnant le texte</li> <li>- lire d'abord le texte pour comprendre son idée générale, puis pour retrouver des informations précises</li> <li>- <b>retrouver des ressemblances entre le français et d'autres langues que l'apprenant connaît</b></li> <li>- <b>puiser dans l'expérience antérieure en langues pour définir le type de texte qui constitue le noyau central de la tâche</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser l'intonation des interlocuteurs (écoute) pour comprendre le contenu du dialogue</li> <li>- déterminer les rôles et les positions interactionnels des interlocuteurs pour</li> </ul>
	<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser les consignes de la tâche</li> <li>- <b>déterminer le genre textuel en se référant à son expérience langagière</b></li> <li>- <b>associations avec les langues faisant partie du</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser les consignes de la tâche pour anticiper son contenu</li> <li>- comprendre l'idée générale du texte</li> <li>- <b>essayer de comprendre des mots clés du texte en se</b></li> </ul>		

école	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
	<p>répertoire langagier de l'apprenant (lexique, organisation du texte)</p>	<p>référant à la langue anglaise</p>	<p>comprendre l'idée générale du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- essayer de retrouver des ressemblances interlinguistiques (lexique, grammaire)</li> <li>- remarquer des analogies entre la construction du même genre textuel dans différentes langues (conversation informelle, publicité à la radio)</li> </ul>
<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- déterminer le genre du texte</li> <li>- des associations limitées au niveau des ressemblances interlinguistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les stratégies relatives à l'écoute sont limitées – en classe les apprenants ne sont pas entraînés à écouter un texte d'une façon stratégique</li> <li>- déterminer les mots clés du texte, néanmoins sans les avoir compris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture répétitive de la consigne de la tâche</li> <li>- repérer des mots clés du texte (compréhension globale du texte)</li> <li>- comparer des mots inconnus en français avec les mots que les apprenants connaissent dans d'autres langues</li> </ul>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rechercher des ressemblances interlinguistiques sur le plan lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- traduire le texte français en polonais</li> <li>- souligner les mots inconnus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire attentivement la consigne accompagnant la tâche</li> </ul>

	école	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
<b>Métacognition</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>– remarquer parfois des ressemblances interlinguistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– se focaliser sur les mots qui sont connus</li> <li>– analyser le matériel iconographique accompagnant le texte</li> <li>– rechercher des ressemblances interlinguistiques sur le plan lexical</li> </ul>
	<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la façon dont on va aborder la tâche (en se référant à son expérience antérieure)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la façon dont on va aborder la tâche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la façon dont on va aborder la tâche en choisissant les stratégies appropriées</li> </ul>
	<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la façon dont on va aborder la tâche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la façon dont on va aborder la tâche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la façon dont on va aborder la tâche</li> </ul>
	<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pas de traces prouvant la planification de la façon dont la tâche sera résolue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– la planification de la façon dont la tâche sera résolue est très limitée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– la planification de la façon dont la tâche sera résolue est limitée</li> </ul>
	<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pas de traces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pas de traces : les apprenants lisent le texte de façon linéaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planifier la résolution de la tâche d'une façon stratégique</li> </ul>
<b>Affectivité</b>	<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– participer volontiers aux tâches concernant l'écoute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– une attitude positive envers la tâche à résoudre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– une attitude assez négative pour résoudre des tâches en</li> </ul>

	école	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– et la lecture en français</li> <li>– coopérer avec le chercheur qui assume le rôle de facilitateur lors des entretiens</li> <li>– <b>blocage affectif relatif à la recherche des passerelles entre le français et d'autres langues faisant partie du répertoire langagier de l'apprenant</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>une attitude positive envers le recours à l'utilisation de son répertoire langagier lors de l'apprentissage du FLE</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– français</li> <li>– <b>refuser d'utiliser les ressources de son répertoire langagier pour résoudre des tâches en français</b></li> <li>– <b>cloisonner les langues faisant partie de son répertoire langagier</b></li> </ul>
	<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– un grand engagement dans la résolution des tâches</li> <li>– une flexibilité pour trouver de nouvelles façons pour résoudre des tâches</li> <li>– <b>une attitude sceptique envers la possibilité d'utiliser les ressources de son répertoire langagier pour résoudre des tâches en français</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– un engagement cognitif pour retrouver des ressemblances interlinguistiques</li> <li>– <b>une attitude moins sceptique envers la possibilité d'utiliser les ressources de son répertoire langagier pour résoudre des tâches en français</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– un grand engagement dans la résolution des tâches</li> <li>– <b>un engagement focalisé sur l'utilisation des ressources de son répertoire langagier pour résoudre des tâches en français</b></li> </ul>
	<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– percevoir le français en tant que langue très difficile</li> <li>– manque de volonté pour</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– un faible engagement pour résoudre les tâches proposées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>un engagement cognitif assez faible pour retrouver des ressemblances</b></li> </ul>

	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
école	coopérer (ni avec les pairs ni avec le chercheur)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– un engagement cognitif très faible pour retrouver des ressemblances interlinguistiques</li> </ul>	interlinguistiques
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– une attitude positive envers la résolution des tâches</li> <li>– un engagement cognitif pour résoudre la tâche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– un engagement cognitif plutôt bas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– une attitude peu positive envers la tâche à résoudre</li> <li>– <b>se distancier par rapport à la possibilité de résoudre des tâches (en français) en recourant aux ressources de son répertoire langagier</b></li> </ul>
<b>Réflexivité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– peu de réflexivité sur les processus langagiers et communicatifs</li> <li>– <b>réflexion sur la possibilité d'utiliser les ressources de son répertoire langagier limitée au lexique</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>utiliser d'une façon réflexive les ressources de son répertoire langagier lors de la résolution des tâches en français – attention portée sur le phénomène de « faux amis »</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>puiser d'une façon réflexive dans son expérience antérieure lors de la résolution des tâches en français (p. ex. déterminer le genre discursif)</b></li> <li>– analyser le lexique français d'une façon réflexive, mais seulement au niveau des mots basiques</li> </ul>

	école	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
<b>B</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- peu de réflexivité sur les processus langagiers et communicatifs (nécessité de diriger les apprenants, pourtant, même dirigés, ils n'arrivent pas à faire des associations convenables)</li> <li>- peu de réflexivité sur les processus langagiers et communicatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une réflexion assez limitée sur la nature de l'acte de communication (objectif visé : comprendre les intentions des interlocuteurs (écoute))</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la réflexion concernant le fonctionnement de la langue et de la communication est présente, mais peu approfondie</li> </ul>
<b>C</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- la réflexion des apprenants vise avant tout les ressemblances interlinguistique au niveau lexical</li> <li>- la réflexion reste assez limitée : les apprenants ont du mal à utiliser les ressources de leur répertoire linguistique pour résoudre des tâches en français</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la réflexion reste toujours assez limitée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la réflexion des apprenants reste toujours limitée : elle vise avant tout les ressemblances interlinguistique au niveau lexical</li> <li>- des traces de la réflexion concernant la recherche des ressemblances interlinguistiques sur le plan du genre discursif</li> </ul>
<b>D</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- le niveau de réflexivité très bas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le niveau de réflexivité assez bas : les apprenants savent que certains mots qui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le niveau de réflexivité très bas</li> <li>-</li> </ul>

	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
<b>Transfert</b>	<b>é</b> <b>cole</b>	<p>sont pareils dans différentes langues peuvent avoir des significations différentes, mais ils n'arrivent pas à nommer ce phénomène</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>une réflexion peu approfondie concernant les ressemblances interlinguistiques (lexique)</b></li> </ul>	<p>– les traces du transfert interlinguistique sont peu nombreuses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le transfert interlinguistique positif est parfois bloqué par des lacunes dans les langues (y compris la L1 des apprenants) faisant partie du répertoire langagier des apprenants</li> </ul>
	<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– le transfert interlinguistique conscient est absent</li> </ul>	<p>– des traces du transfert interlinguistique sont visibles surtout au niveau lexical, mais aussi au niveau extralinguistique de la communication (p. ex. identifier les émotions en recourant aux schémas prosodiques)</p>
	<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– le transfert interlinguistique conscient est absent ; les échanges avec le chercheur permettent aux élèves de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– des traces du transfert interlinguistique sont visibles surtout au niveau lexical et au niveau de l'organisation du genre</li> </ul>

	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>e</sup> trimestre	3 <sup>e</sup> trimestre
école	remarque son potentiel dans l'apprentissage du français	élèves interprètent les intentions communicatives des interlocuteurs (écoute)	discursif
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le transfert interlinguistique conscient est absent, il est surtout bloqué par les lacunes en polonais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le transfert interlinguistique conscient est quasi absent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le transfert interlinguistique conscient a rarement lieu</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le transfert interlinguistique conscient est quasi absent</li> <li>- le transfert interlinguistique est bloqué par les lacunes soit en polonais soit en anglais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le transfert interlinguistique conscient est assez limité, il ne concerne que le plan lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le transfert interlinguistique conscient est assez limité, il ne concerne que le plan lexical</li> </ul>

### 4.3 Les conclusions

Les observations faites lors des entretiens individuels avec les apprenants enquêtés nous ont permis de constater que recourir aux ressources de leur propre répertoire langagier durant l'apprentissage du FLE n'était pas primordial pour eux lors de la résolution des tâches en français. Force est quand même de souligner que les apprenants participant à l'étude deviennent plus conscients, suite aux démarches entreprises en classe de FLE accentuant différentes composantes du modèle SMART, de l'impact des ressources de leur répertoire langagier sur l'apprentissage des langues, notamment des langues tertiaires. Cette conscience englobe avant tout le lexique, mais il arrive aussi que les apprenants remarquent des ressemblances interlinguistiques au niveau de l'organisation du texte (genres discursifs) ou encore au niveau des traits distinctifs relatifs à un canal de communication, ce qui est surtout visible lors de l'écoute. Il est cependant nécessaire de souligner que la réflexion des apprenants concernant le fonctionnement de la langue et de la communication perçues en tant qu'ensembles cohérents laisse à désirer, ce qui est sans nul doute en relation avec le faible niveau du développement de la conscience métalinguistique et métacognitive. Par voie de conséquence, le transfert interlinguistique positif est peu développé et ne concerne que le niveau lexical. Il est quand même nécessaire de souligner que même si les apprenants n'ont pas appris – au cours de l'année – à profiter pleinement des ressources de leur répertoire langagier, leur comportement au cours de la résolution des tâches en français a changé. Ils ont développé l'éventail de leurs stratégies basées sur les ressources de leur répertoire langagier. De plus, ils ont également appris à planifier la façon dont ils allaient aborder la tâche en français tout en puisant dans leur expérience antérieure concernant l'apprentissage des langues. Ce qui leur pose encore des difficultés, c'est le côté affectif du processus d'enseignement/apprentissage du FLE basé sur les ressources de leur répertoire langagier. En effet, les élèves examinés sont plutôt sceptiques envers cette façon d'apprendre, ce qui prouve – à nos yeux – la nécessité de proposer un travail plus intensif et plus long développant toutes les composantes du modèle SMART.

## MISE AU POINT

La notion de compétence plurilingue de plus en plus accentuée en didactique des langues étrangères met en relief le rôle des ressources du répertoire langagier des apprenants lors de l'apprentissage de nouvelles langues. En effet, le transfert interlinguistique positif qui résulte des stratégies basées sur le répertoire plurilingue de l'apprenant conditionnée par la métacognition, l'affectivité et la réflexivité pourrait rendre l'apprentissage d'une nouvelle langue plus efficace et – par conséquent – plus motivant pour l'apprenant, ce qui est extrêmement important si l'enseignement des langues se déroule dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle est relativement basse.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENILLA, Louis *et al.* (2007) : *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris, Bordas.
- BEACCO, Jean-Claude – BYRAM, Michael (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cadre européen de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (2001) : Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques.
- CADDEO, Sandrine – JAMET, Marie-Christine (2013) : *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette FLE.
- CANDELLIER, Michel *et al.* (2012) : *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.
- CHŁOPEK, Zofia (2011) : *Nabywanie języków trzecich I kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- DAKOWSKA, Maria (2005) : *Teaching English as a Foreign Language*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- FENOUILLET, Fabien (2011) : Les multiples facettes de la motivation. In : G. Toupiol (dir.) *Mémoire, langages et apprentissage*. Paris, Éditions RETZ, 133-144.
- GARDNER, Robert C.(2001) : Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. In : *Texas papers in foreign language education*, 6(1), 1-18.
- HEIDRICK, Ingrid (2006) : Beyond the L2 : How Is Transfer Affected by Multilingualism ?. In : *Teaching College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 6(1), 1-3.
- KIELAR-TURSKA, Maria (2000): Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. In : J. Strelau (dir.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 285-332.
- KUCHARCZYK, Radosław (2016) : Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych. In : *Linguodidactica*, XX, 195-212.
- KUCHARCZYK, Radosław (2018) : *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin, Werset.
- LEWICKA-MROCZEK, Ewa (2011) : Proces uczenia się uczniów w gimnazjum. In : H. Homorowska (dir.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa, Oficyna wydawnicza Łośgraf, 140-159.
- LÜDI, Georges (2016) : Du plurilinguisme comme tare au plurilinguisme comme atout. L'héritage de l'idéologie monolingue. In : G. Komur-Thilloy et U. Paprocka-Piotrowska (dir.), *L'éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*. Paris, Orizon, 31-53.
- ROBERT, Jean-Pierre – ROSEN, Évelyne (2010) : *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, Éditions OPHRYS.
- STOLARCZYK-GEMBIAK, Anna (2015) : Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekwentnego. In : *Konińskie Studia Językowe*, 3(4), 467-482.
- VANTHIER, Hélène (2009) : *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris, Clé International.
- WIDŁA, Halina (2011) : Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce. In : *Lingwistyka stosowana*, 4, 53-67.

WOJCIECHOWSKA, Bernadeta (2010) : Wielojęzyczność w polskim kontekście dydaktycznym. In : *Neofilolog*, 35, 63-74.

**Radosław Kucharczyk**

**Instytut Romanistyki, Wydział Neofilologii**

**Uniwersytet Warszawski**

Dobra 55, 00-312 Warszawa, Polska

r.kucharczyk@uw.edu.pl