

Répertoire bi-plurilingue

Colette Noyau

<http://colette.noyau.free.fr>

Apprendre une langue, c'est apprendre à se servir de cette langue ; il faut ainsi définir les fonctions communicatives à couvrir, les compétences à construire, et le répertoire linguistique nécessaire pour couvrir ces fonctions. C'est ce que permet, dans une perspective monolingvistique, langue par langue, le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL). Le **répertoire linguistique**, ensemble qui comprend les ressources lexicales, grammaticales, phoniques de la langue dont dispose le locuteur, est ce qui permet de mener à bien les activités communicatives, parallèlement aux compétences

- pragmatique (qui permet une utilisation stratégique du répertoire en vue d'accomplir des buts communicatifs, de produire des effets sur le destinataire),
- sociolinguistique (qui permet de recourir à la variation selon les contextes), et
- socioculturelle (qui renvoie aux normes et valeurs culturelles partagées).

La notion de répertoire linguistique (angl. *verbal repertoire*) a été introduite par le sociolinguiste Gumperz (1964, 1989), en se référant au niveau de la communauté linguistique, mais elle est largement utilisée pour caractériser le répertoire au niveau des individus, dont les répertoires peuvent varier fortement à l'intérieur d'une même communauté linguistique. La dimension individuelle est d'autant plus pertinente lorsqu'il s'agit du répertoire dans une langue seconde ou étrangère en cours d'acquisition.

Mais qu'en est-il du répertoire linguistique de l'individu bi-plurilingue ? Dans les sociétés (ou les communautés) bi-plurilingues, chaque individu maîtrise la langue *a* (La) à un certain degré et dans un certain espace de variation, de même pour la langue *b* (Lb), chaque langue ayant bien souvent des domaines d'usage que l'autre n'a pas, ce qui fait que les répertoires de La et Lb sont en chevauchement partiel, et couvrent les aires d'usage de façon complémentaire. De plus, les membres d'une communauté bi-plurilingue ont aussi en partage le *parler bilingue*, qui associe La + Lb dans un mode de communication original (cf. Lüdi & Py, 1986, 2001) qui use des alternances de code, des emprunts entre La et Lb, et parfois d'hybridations. Ce mode de communication bilingue porte des fonctions expressives spécifiques (jeux entre les langues, allusions culturelles, ...) et des fonctions identitaires, marquant l'appartenance des individus à la communauté bi-plurilingue. Ce troisième espace, entre La et Lb, permet aussi à l'individu bi-plurilingue de se servir de chacune de ses langues pour interpréter l'autre (Lüdi & Py, *ibid.*). Le bi-plurilinguisme offre donc des atouts langagiers et aussi cognitifs.

Or la norme scolaire, selon certaines approches pédagogiques (directes, audio-orales et audiovisuelles...), tend à maintenir l'étanchéité entre La et Lb, à opérer avec un idéal de pureté linguistique, et à rejeter ces phénomènes mixtes, qui dans la vie quotidienne des bi-plurilingues et au naturel, accroît notablement leur capacité communicative, alors que l'école pour sa part ambitionne d'offrir des modèles linguistiques et de donner accès à une langue de référence, vers laquelle les apprentissages vont tendre, tant pour L1 que pour L2. Cette visée de pureté linguistique se justifie aussi par le phénomène psycholinguistique de convergence linguistique entre les langues de l'individu bilingue, auquel il convient de résister : le maintien de leur

différenciation requiert un certain effort mental, qui est à entraîner, notamment par l'école. C'est ainsi que le locuteur pourra opter intentionnellement pour communiquer en mode bilingue ou en mode unilingue (en La seule ou Lb seule) en fonction des circonstances. On peut avancer aussi que c'est la conscience de cette différenciation qui permet d'établir des ponts entre La et Lb lorsque c'est nécessaire (cf. article Transferts ici-même), par la comparaison (cf. article Analyse contrastive ici-même) et la reformulation (cf. article Reformulation ici-même).

Mais d'autre part, l'école bilingue doit former des individus bi-plurilingues experts à exploiter leur répertoire bi-plurilingue, à se placer en mode unilingue ou en mode bi-plurilingue en fonction des circonstances, à interpréter chaque langue par l'autre, et à établir une médiation entre locuteurs de La et locuteurs de Lb (par la reformulation inter-lingue, cf. l'article Reformulation ici-même) ou par la traduction. C'est ce que développe la conception plus récente d'une **didactique du bi-plurilinguisme**, qui veut doter les apprenants d'une **compétence bi-plurilingue**. Coste, Moore & Zarate (1997) définissent la compétence plurilingue comme : « un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées, qui permet aux acteurs sociaux d'opérer à des degrés variables dans des langues différentes. » On est passé de l'idéal du double monolinguisme aux pratiques réelles faisant leur profit des compétences et des répertoires disponibles.

Examinons les moments dans une classe où surgissent des phénomènes de bilinguisme (cf. articles Alternances de codes et Transferts ici-même). Le bilinguisme apparaît en classe bien naturellement lors du transfert de certains apprentissages déjà effectués en L1 à leur reprise ou extension en L2. Le transfert L1-L2 permet de ne pas repartir de zéro, mais de s'appuyer sur le « déjà-là », et de prendre appui sur les connaissances déjà construites pour les étendre ou les remanier. Dans ces phases, l'enseignant va évoquer ces connaissances via la L1 pour permettre aux élèves de les réactiver en mémoire, puis va les reformuler et les remanier en L2. De même lorsque les élèves peinent à suivre ou répondre en L2, un bref retour à la L1 (énoncé ou fragment d'énoncé) leur permet d'établir en mémoire les liens nécessaires à trouver la réponse en L2. Ces stratégies pédagogiques bilingues sont conçues comme passagères, fournissant un étayage pour en arriver ensuite à travailler en L2 exclusivement. On remarque (vidéos de classe du projet « Transferts d'apprentissage », site à visiter ci-dessous) que l'alternance de codes et le retour à L1 sont très généralement le fait de l'enseignant, les élèves ne se permettant guère cette liberté, mais se bornant au silence lors d'un manque de mot en L2. Ils ont donc intégré, implicitement, la conception monolingviste des langues à l'école.

Or, on en est venu à théoriser les situations didactiques comme situations de plurilinguisme, et l'enseignement des langues comme éducation au **plurilinguisme fonctionnel**, « c'est-à-dire à la capacité à utiliser des langues à des fins de communication et à participer aux interactions interculturelles, une personne étant considérée comme un acteur social disposant – à divers degrés – de compétences en plusieurs langues et d'expériences de plusieurs cultures. » <http://clil-lote-go.ecml.at/>

Ce qui est visé est alors une **compétence plurilingue**, formée des « compétences et (d)es stratégies spécifiques que les apprenants plurilingues développent dans différents contextes scolaires et selon différentes configurations du contact des langues et des langues en contact » (Stratilaki & Bono 2006). Même si en contexte subsaharien, les rapports de force et les asymétries fonctionnelles entre les langues demandent à nuancer quelque peu une telle approche, les apprenants scolarisés en contexte multilingue ont à développer une telle compétence plurilingue, où la langue internationale

de scolarisation est articulée à la ou aux langue(s) de première socialisation porteuse(s) d'une expérience concrète du monde. Car « le point de vue holistique équivaut à affirmer le caractère global et non segmenté de la compétence plurilingue, et à considérer que cette compétence est une compétence originale, non cumulative, différente de la compétence des monolingues, notamment par les possibilités d'inter-action (d'appui, de passage et de mise en relation) entre les systèmes linguistiques en présence » (Stratilaki & Bono, *ibid.*).

Il y a alors lieu de faire explicitement place à ces phénomènes de bilinguisme en classe, voire d'outiller les enseignants à en faire un usage intentionnel, en tant que stratégie didactique. Il s'en suit également que l'école subsaharienne doit tenir compte du contexte multilingue pour conduire les élèves à développer leurs répertoires de L1 et de L2 pour qu'elles servent de langues de travail scolaire, mais aussi à devenir des locuteurs sachant continuer à développer leurs répertoires pour leurs besoins fonctionnels évolutifs dans chaque langue, et à faire usage de l'ensemble en tant que répertoire bi-plurilingue dans le contexte sociétal qui est le leur.

RÉFÉRENCES

- Coste Daniel, Moore Danielle, Zarate Geneviève (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.doc Repris dans *Le Français dans le Monde-Recherches et applications*, "L'apprentissage des langues dans le cadre européen", juillet 1998, pp. 8-67.
- Gumperz John (1989), *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Minuit.
- Lüdi Georges (2004), Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA)* 2004_2, pp. 125-135.
- Lüdi Georges & Py Bernard (1986, 2001), *Être bilingue*. Berne : Peter Lang
- Stratilaki Sofia & Bono Mariana (2006), Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction, *Cahiers de l'ACEDLE*, 2, 2006, Recherches en didactique des langues, pp. 7-35.

SITOGRAPHIE

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