

POURQUOI AUTORISER LE MÉLANGE DES LANGUES À L'ÉCOLE ?

[Depuis la fin des années 1960](#), les travaux qui portent sur l'acquisition des langues, tant chez l'enfant que chez l'adulte, s'intéressent à la manière dont les humains sont capables de développer une ou plusieurs langues initiales (la langue « maternelle » qui se conjugue souvent au pluriel) puis d'autres langues [additionnelles](#) (les langues « étrangères »).

Ces travaux ont mis en évidence le caractère complexe de ces processus, dont le phénomène d'attrition – le fait de perdre totalement ou partiellement sa compétence dans une langue (parfois sa langue « maternelle ») sous l'effet d'un manque d'actualisation de cette dernière, par la pratique par exemple.

♦ ***À lire aussi : [Dossier : Avec le numérique, de nouveaux outils pour l'apprentissage des langues](#)***

Rappelons que, loin de la vision monolingue française, la [grande majorité des humains sur terre est plurilingue](#). Une situation régulièrement soulignée à l'occasion de la [journée européenne des langues](#).

Si les premiers travaux sur le plurilinguisme ont longtemps considéré le cerveau comme [modulaire](#) – c'est-à-dire que le cerveau classerait les langues indépendamment les unes des autres – les avancées en neurocognition tout autant que celles portant sur l'acquisition d'une troisième langue ont ouvert la porte à une [compréhension plus complexe de la production du discours](#).

Pratiques pédagogiques

La manière de considérer le recours à plusieurs langues a évolué au fur et à mesure des avancées scientifiques du domaine. Dans un premier temps, il a été question de considérer les compétences plurilingues comme la capacité à mobiliser plusieurs langues de manière superposée et cumulative donc indépendante. Ensuite, cette même compétence a été considérée sous l'angle d'un entrelacement temporaire entre deux ou

plusieurs langues – « certains mots transparents ou des faux amis en français se glissent quand je parle en anglais ». Enfin, des travaux plus récents décrivent une approche transversale des langues du répertoire des individus qui transcendent les frontières entre les langues.

Les fondements du « translanguaging » s’inscrivent dans l’école britannique, pour ne pas dire galloise (*Trawsieithu*), avec les travaux de Cen Williams, dans les années 1980. À ce moment-là, l’objectif pédagogique était de valoriser, à l’école, les langues locales confrontées à l’anglais britannique comme langue d’enseignement. Pour ce faire, la mobilisation et la valorisation des deux langues, pour des objectifs conjoints en production et en perception, étaient légitimées.

Des pratiques de ce type peuvent être identifiées dans d’autres espaces. Ainsi, en Argentine la [lecture-compréhension](#), où les apprenants lisent un texte en langue étrangère et en produisent une synthèse en espagnol, est bien institutionnalisée.

Dans les années 2000, l’école américaine du « translanguaging », incarnée par [Ofelia García](#), élargit ce principe pédagogique vers une compréhension des processus cognitifs transversaux de la maîtrise des langues. Dans son contexte, il s’agissait de réfléchir à l’accompagnement des enfants hispanophones dans le sud des États-Unis d’Amérique où l’anglais américain, comme langue d’enseignement, est un facteur d’échec scolaire. Il s’agit ainsi de reconnaître que les individus ne segmentent pas les langues de leur répertoire mais qu’ils développent des pratiques sociales transversales spécifiques en fonction des contextes de production du discours.

Dans un dispositif pédagogique, les apprenants peuvent lire des ressources dans les langues qu’ils maîtrisent, puis collaborent de manière plurilingue dans la production d’une synthèse dans la langue et la norme visées (le français académique, par exemple) puis terminent par la rédaction d’un texte synthétique dans l’une de leurs langues initiales. Ce principe dépasse le simple fait de « mélanger » des langues comme le font des sketches humoristiques sur l’apprentissage des langues ou des publicités pour des cours d’anglais.

Il est à noter que le terme de « translanguaging » a été traduit et prend des acceptions très différentes dans la recherche francophone comme le [précise Guillaume Gentil](#), professeur en linguistique appliquée à Carleton University. Les principes définis par le « translanguaging » peuvent également apparaître dans d’autres concepts contemporains et francophones comme [« la compétence plurilingue »](#) théorisée par Coste, Moore et

Zarate et reprise dans le Cadre Européen Commun de Références en Langues (CECRL).

Vers un activisme translingue

Au-delà de la simple description de pratiques pédagogiques ou de processus cognitifs, le « translinguaging » convoque un [activisme translingue](#) selon Alastair Pennycook, professeur à l'université de technologie de Sydney. En effet, reconnaître l'existence de cette conception transversale des compétences langagières conduit à des transformations sociétales ayant des répercussions sur les politiques linguistiques.

Le chercheur s'intéresse notamment aux pays où l'anglais a minoré la pratique des langues régionales endogènes et aux formes de libéralisme linguistique (le [globish](#), par exemple).

Cette vision impacte également les politiques éducatives en langues et le cloisonnement des langues étrangères dans les « salles de classe ». Il est question d'ouvrir ces dernières au monde en favorisant une approche par tâches permettant de mieux reconnaître la réalité des pratiques (trans)langagières effectives.

Cependant, il est important de noter que les [travaux qui vont dans ce sens](#) suggèrent de reconnaître l'intérêt de valoriser les usages complexes des individus quand il s'agit de « manipuler » plusieurs langues pour réaliser une tâche. Cette reconnaissance ne conduit pas au fait de penser que tout doit se mélanger et l'on pourra attendre des individus qu'ils soient capables, au terme de ce processus translingue, de réaliser une production selon les attendus sociaux, dans la langue étudiée (une dissertation académique, une lettre de motivation, un texte poétique, etc.).

Pour ce faire, Marie-Françoise Narcy-Combes, professeure émérite en didactique des langues, et ses co-auteurs proposent [dix principes fondamentaux](#) dont les principaux sont les suivants.

Pour l'apprenant, il s'agit de l'accueillir comme un être unique, complexe et multifacettes qui ramène avec lui ses connaissances, ses aptitudes et ses expériences culturelles et émotionnelles. Cela conduit à valoriser (et avoir recours) à toutes les langues qu'il parle. Il n'y a pas de « sous-langue » dans un dispositif pédagogique. Cela aura d'autant plus de sens si l'enseignant fait en sorte que l'apprenant soit amené à communiquer dans la langue visée avec des personnes d'autres pays. L'investissement de l'enfant sera d'autant plus important que le travail se fait en faveur du développement

de sa créativité, en favorisant un cadre d'apprentissage stimulant.

◆ **À lire aussi :** [Parler pour enseigner, ça s'apprend](#)

Pour l'enseignant, il est toujours plus efficace d'être bienveillant et encourageant en proposant des objectifs d'apprentissage clairs et réalistes pour s'assurer que les apprenants les comprennent. Il est pertinent de mettre en place des tâches en lien avec le monde social en dehors de l'école et d'adapter les étapes de travail en fonction des besoins qui émergent au fil de la réalisation de l'exercice.

L'enseignant ne peut avoir toutes les solutions. Il est donc primordial d'encourager la collaboration entre pairs et les interactions sociales (notamment pour l'évaluation par des membres extérieurs au dispositif) mais aussi d'identifier tous les outils facilement disponibles qui permettront aux apprenants de devenir acteurs dans la langue étudiée. Alors [comparons nos langues](#) !

Auteur

[Grégory Miras](#), Maître de conférences en didactique des langues et prononciation,
[Université de Rouen Normandie](#)

Cet article est republié à partir de [The Conversation](#) sous licence Creative Commons.
Lire l'[article original](#).

Publié le : 2022-06-15 08:24:00