

**LA COMPÉTENCE PLURILINGUE EN CLASSE DE FLE AU
KAZAKHSTAN / MULTILINGUAL COMPETENCE IN CLASS OF FFL
IN KAZAKHSTAN / COMPETENȚA PLURILINGVĂ LA ORA DE
LIMBA FRANCEZĂ ÎN KAZAHSTAN¹**

Résumé: Dans cet article, nous évoquons la question de la prise en compte de la présence des autres langues connues des apprenants dans l'enseignement du FLE. Notre expérimentation centrée sur les entretiens et observations de classe nous permet de faire quelques recommandations pédagogiques aux enseignants de FLE. Nous avons montré que la transférabilité des expériences et des stratégies antérieures des apprenants facilite l'appropriation d'une nouvelle langue étrangère où le français est enseigné comme deuxième ou troisième langue étrangère. En nous appuyant sur des recherches théoriques en matière de la didactique du plurilinguisme (D.Moore, V.Castelloti, L.Gajo, M.Candelier) et des pratiques de classe, nous avons essayé de démontrer comment la prise en compte de la présence des autres langues en classe de FLE est bénéfique tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Mots clés: biographie langagière, répertoire verbal plurilingue, représentations, pratiques de classe, compétence plurilingue, compétences transversales et réflexives.

Abstract: In this article, we touch upon a matter of taking into consideration the presence of other languages known for students in teaching French as the second language. Our experimentation centered on discussions and observations of class allows us to make some pedagogical recommendations for the French teachers. We showed that the transferability of experiments and of previous strategies of students makes easier the acquisition of a new foreign language where French is taught as second or third foreign language. Making reference on theoretical researches in the didactics of multilingualism (D.Moore, V.Castelloti, L.Gajo, and M.Candelier) and class practices, we tried to show how the adoption of the presence of other languages in French classes is profitable both for the students and for the students.

Key words: linguistic biography, multilingual verbal repertory, understanding, class practices, multilingual competence, transversal and reflexive competences.

1. Présentation du Kazakhstan

Avant de nous intéresser au sujet de l'article, il nous semble important de prendre connaissance du contexte afin de saisir tous les paramètres qui peuvent influencer sur l'apprentissage du français langue étrangère à l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abaï. Nous proposons une brève présentation du pays et de la région où se situe l'université qui nous concerne.

Le Kazakhstan a pendant longtemps été une —Terra Incognita— aux yeux du reste du monde. Au cours des 20 dernières années, la jeune République a réussi à attirer l'attention de la communauté internationale. Le Kazakhstan est un pays immense situé au cœur de la plus grande steppe du monde. Pendant des siècles, les voyageurs ont parcouru ce territoire qui relie l'Europe et l'Asie et sont revenus avec des descriptions d'un pays où —la rage de vivre, le charme et l'agrément se mélangent— (fr.wikipedia.org)

¹ Zada Kemelbekova, Université kazakhe nationale pédagogique Abaï, Almaty, Kazakhstan, zada-k.68@mail.ru.

Le pays ouvre maintenant au monde entier son vaste potentiel culturel. La population totale a la composition suivante : 63,1 % Kazakhs, 23,7 % Russes, 2,9 % Ouzbeks, 2,1 % Ukrainiens, 1,4 % Ouïghours, 1,3 % Tatars, 1,1 % Allemands et 4,5 % autres (Biélorusses, Azerbaïdjanais, Polonais et Lituaniens). Il y a plus de 140 groupes ethniques différents au Kazakhstan, sans tension aucune entre les communautés. Les deux principales religions sont l'Islam et le Christianisme. Il y a au total plus de 40 religions présentes au Kazakhstan, organisées à travers plus de 3 000 organisations religieuses.

1.1. Enseignement du français au Kazakhstan

En ce qui concerne l'enseignement du français au Kazakhstan, la recherche *Culture d'enseignement, culture d'apprentissage* (CECA, FIPF-AUF) effectuée par Faïzova Camilia et Goulbaram Sadykova montre que 46 958 élèves apprennent cette langue, dont 25 324 dans les écoles kazakhes, 17 712 dans les écoles russes et 3 922 dans les écoles ouïghoures, ouzbekes.

Le français est enseigné comme la première langue (seulement dans 3 écoles spécialisées en langues) et comme la deuxième langue (53 écoles non-spécialisées). Les villes où il y a plus d'écoles avec l'enseignement de la langue française sont Almaty, Astana, Karaganda, Chymkent.

Il est à souligner que les enseignants de français d'Astana et l'Ambassade de France au Kazakhstan ont initié l'enseignement précoce du français dans plusieurs écoles kazakhstanaises dont n°3, n°4, n°6 et n°9 à Astana, n°25, n°18 et n°159 à Almaty, n°97 à Karaganda, n°2 à Kostanaï et n°8 à Chymkent.

2. Cadre théorique

Nous développerons dans le cadre théorique les notions qui nous paraissent étroitement liées à notre étude : tout d'abord, le sujet plurilingue et son répertoire verbal, deuxièmement, la compétence plurilingue, que cette recherche vise à développer chez les apprenants plurilingues kazakhs.

2.1. Les plurilingues

J. Cuq dans son *Dictionnaire de Linguistique* définit le sujet plurilingue comme celui qui « utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans la famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc. » (Cuq, 2003: 368). Il s'agit de l'usage de plusieurs langues par le sujet plurilingue dans des situations de communication différentes.

P. Riley (2003: 13), parle d'un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques. Il possède une forme spécifique de la compétence de communication qui consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels.

G. Holtzer considère que le sujet bi/plurilingue est « celui qui connaît et pratique plusieurs langues sans nécessairement avoir des compétences maximales dans ces langues » (2005: 11). Il estime que l'emploi de plusieurs langues par un sujet ne nécessite pas une maîtrise égale de toutes les langues de son répertoire linguistique.

D. Moore pense que les locuteurs plurilingues « utilisent les langues [...] à leur disposition, pour les besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques » (Moore, 2006).

Selon F. Grosjean (1993: 31) les personnes bi/plurilingues sont

- les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours.

Sont comprises les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et une de l'écrit dans une autre, -les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre, - les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues.

L'auteur caractérise la personne bi/plurilingue par trois traits distinctifs :a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière ; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ; c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. En effet, certains traits (attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel.

Pour interagir avec son interlocuteur, cet individu utilisera une ou plusieurs langues et choisira une forme de communication appropriée. Il ne parlera pas deux langues juxtaposées mais deux systèmes langagiers qui se complètent et ne les parlera pas toutes parfaitement, comme le définissait Bloomfield dans les années 30.

2.1.1. Répertoire plurilingue

Dans un premier temps, nous pensons que le répertoire plurilingue de l'apprenant kazakh est un phénomène primordial dans la construction de nouveaux apprentissages en français. Le concept « Répertoire verbal » a été élaboré par J.J. Gumperz (1972), et il désigne l'ensemble des ressources verbales dont le sujet dispose pour ses besoins d'expression et de communication. Le sujet plurilingue possède un répertoire verbal complexe, « construit au fur et à mesure des contacts sociaux avec des locuteurs d'autres langues et au fur et à mesure des apprentissages scolaires et autres » (Holtzer, 2005: 13).

Jean Claude Beacco (2005) définit le répertoire plurilingue de la manière suivante :

Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler (...) et ainsi servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification.

D'après Véronique Castelloti,

Lorsque, en revanche, plusieurs langues font partie, à des titres divers, du —déjà-là! des apprenants, que ceux-ci ont un répertoire —plurilingue!, et qu'ils ont la possibilité de diversifier les sources et les repères, ces derniers peuvent construire de nouveaux apprentissages au moyen d'ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre, des contextes d'appropriation et des objets à traiter. (Castelloti, 2001: 12).

2.2. Compétence plurilingue

La notion de compétence plurilingue apparue à la fin des années 90 dans le contexte européen met l'accent sur son aspect « déséquilibré ».

Comme l'écrit Coste (1998: 12),

La compétence plurilingue est la compétence à communiquer langagièrement [...] possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues. C'est une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles.

Les auteurs insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas de l'addition de compétences monolingues mais d'un ensemble de ressources langagières qui « autorise des combinaisons, des alternances [...] des changements de code » (*Ibid.*).

Le CECRL définit la compétence plurilingue comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser. (CECR, 2001).

Cette définition montre que la compétence plurilingue est la capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues pour des fonctions différentes en mettant l'accent sur les activités langagières que l'apprenant bi/ plurilingue peut effectuer.

P. Riley souligne bien la diversité de cette compétence :

Le niveau et la nature de la compétence de l'individu change d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales, de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels (2003: 15).

Ils peuvent avoir des compétences partielles dans l'une ou l'autre de leurs langues comme le souligne J. Billiez « les ressources des répertoires étant plurilingues, elles sont forcément partielles, hétérogènes tout en formant un tout pour l'individu » (2007: 90).

2.2.1. Compétence plurilingue et appropriation d'une nouvelle langue

Nous pouvons motiver notre intérêt pour la compétence plurilingue, par la raison suivante : nous pensons qu'elle peut servir comme un point d'ancrage dans l'appropriation d'une nouvelle langue.

Les chercheurs mettent en relief le rôle important de la langue première dans l'appropriation d'une autre langue. A. Trévis (1992: 90) souligne que la perception du nouveau n'est jamais qu'une mise en relation à du déjà-là, donc un processus d'assimilation du nouveau à l'ancien. Le sujet humain élabore un deuxième système à partir du premier.

Nous ne pouvons pas ignorer les langues du répertoire verbal du sujet plurilingue, car ces langues sont en contact. La langue première « peut devenir un pivot pour réorganiser l'apprentissage à partir d'un répertoire complexe, offrant des ancrages multiples » (Castelloti, 2001 : 106). L'accent est bien mis sur le rôle des compétences langagières antérieures dans l'accès aux nouvelles connaissances langagières.

Les spécialistes Castelloti, Coste et Moore considèrent que la désignation « compétence plurilingue » porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. (2001: 102)

Ainsi, la compétence plurilingue n'exige pas d'avoir le même niveau de compétences dans toutes les langues connues. C'est-à-dire, il est question d'utiliser davantage la transversalité de ces compétences partielles pour s'approprier une langue étrangère.

3. Méthodes privilégiées

Nous pensons qu'une enquête par entretien semi-directif est plus pertinente dans le cadre de notre étude. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2010: 20), l'entretien va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan.

Premièrement, les entretiens nous donneront la possibilité à la fois de croiser les représentations des enseignants et celles des apprenants sur l'appropriation d'une nouvelle langue étrangère. Deuxièmement, l'observation des pratiques de classe de FLE sera un moyen de comprendre les méthodes et stratégies mises en place par l'enseignant. Finalement, dans le cadre de notre recherche, nous avons eu recours à la méthode du questionnaire et à celle du journal de bord.

Le questionnaire vise à identifier la biographie langagière des apprenants, leur répertoire verbal et leurs représentations vis-à-vis de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Notre intérêt porte plutôt sur la mise en relation par les apprenants de leurs expériences antérieures avec les nouvelles connaissances lors de l'appropriation d'une nouvelle langue étrangère.

4. Corpus de la recherche

Tout d'abord, le corpus de notre recherche est constitué d'entretiens et d'observations des cours de fle de l'Université kazakhe nationale pédagogique Abaï. Nous porterons notre intérêt sur ces deux corpus en vue de donner quelques recommandations dans la pratique pédagogique du fle. Dans ce cas, il s'agirait de documenter les pratiques actuelles en classe de FLE et de proposer, à titre expérimental, une activité de type réflexif et transversal.

À partir d'une analyse qualitative de cours de fle à l'Université kazakhe nationale pédagogique Abaï, nous montrerons que plusieurs langues coexistent et interagissent. Les entretiens porteront sur l'usage des langues en classe de langue, la présence des autres langues dans l'enseignement du fle dans les classes multilingues.

Le questionnaire constitue un corpus complémentaire de cette recherche. Une enquête par questionnaire portera sur l'évaluation du degré de plurilinguisme des apprenants, dans le but de voir comment ils organisent, présentent et se représentent leurs répertoires langagiers. Cette analyse nous aidera à poser des hypothèses sur les langues dont les apprenants kazakhs serviront le plus/ le moins pour l'acquisition de la langue cible.

5. Biographie langagière

L'enquête s'est déroulée via le courrier électronique. Nous avons composé sept questions. Le questionnaire nous permet de repérer la biographie langagière, le répertoire verbal et les représentations de 21 étudiants. La question sur leur motivation à apprendre le français nous a permis de mieux appréhender les groupes observés et aussi leur représentation sur la nouvelle langue étrangère, le français.

5.1. Questionnaire

Lors de la première recherche, les 21 étudiants ont complété un questionnaire. Nous avons reçu 21 questionnaires de 21 étudiants. Six questions étaient ouvertes et une seule question était à choix multiple. Maintenant nous présentons l'analyse de cette enquête.

5.1.1. Répertoire verbal plurilingue des apprenants kazakhs

Sur 21 étudiants enquêtés, 10 étudiants ont deux langues maternelles. 5 étudiants ont le kazakh/russe, 2 étudiants ont le tatar/russe, 2 étudiants ont l'ouïgour/russe, 1 étudiant a le turc/kazakh, 9 étudiants ont le kazakh, 2 étudiants ont le russe. Le kazakh est la langue maternelle de beaucoup d'étudiants. Ils ne se sont pas uniquement contentés de citer le kazakh, le russe. Deux étudiants ont mentionné la langue tatare et russe.

Les étudiants interrogés disposent d'un répertoire riche, par exemple, 3 étudiants parlent russe/anglais/turc/français, 6 étudiants parlent kazakh/anglais/français, 5 étudiants parlent russe/anglais/français, 5 étudiants parlent anglais/français, 2 étudiants parlent russe/anglais/français/coreen, 1 étudiant parle kazakh/anglais/turc.

5.1.2. Usage des langues par les apprenants kazakhs

Les résultats montrent que

- les langues utilisées dans la vie quotidienne sont le kazakh et le russe (le kazakh est la langue officielle et le russe est la langue de communication interethnique) ;
- l'existence du trilinguisme "turc /kazakh/russe" (1 étudiant), "ouïgour/ kazakh/russe" (2 étudiants) et "tatar/russe/kazakh" (2 étudiants);
- à l'université tous les étudiants ont beaucoup de contact avec l'anglais. En août 2007 a été lancé le Projet de trilinguisme qui est obligatoire au Kazakhstan à tous les niveaux de l'enseignement et qui concerne les langues kazakhe, russe, anglaise ;
- le français n'est pas utilisé par les étudiants dans leur vie quotidienne ;
- le français est une matière obligatoire à choisir et à apprendre à l'Université.

5.1.3. Usage des langues pour accomplir des activités culturelles

Selon les réponses obtenues, nous pouvons observer que 16 étudiants utilisent davantage 3 langues - le kazakh, le russe et l'anglais - pour regarder la télé. Ils écoutent la radio en kazakh et en russe. Trois étudiants lisent en russe et anglais et seuls deux étudiants utilisent le français pour lire. Tous ont beaucoup de contacts avec l'anglais par la musique, les livres. Les contacts avec le français se font majoritairement par la musique.

5.1.4. Choix du français

Dans cette étude basée sur un questionnaire à réponses ouvertes sur la raison pour laquelle les étudiants choisissent le français comme deuxième langue étrangère, la plupart des étudiants ont répondu qu'ils trouvent le français une belle langue et qu'ils sont intéressés par la culture française.

Les résultats montrent que

- le français est choisi par les étudiants pour sa beauté (10 étudiants)
- le français est choisi par les étudiants pour aller en France (6 étudiants)
- les étudiants apprennent le français pour faire leurs études à l'étranger (4 étudiants)
- ils le font parce que c'est obligatoire. (1 étudiant)

5.1.5. Représentations des apprenants sur la nouvelle langue étrangère

Une des questions proposée aux enquêtés était d'écrire les 5 mots qui leur venaient à l'esprit à l'évocation de la France et de la langue française. Premièrement viennent les noms des lieux et celui des monuments comme *Paris, France, Champs-Élysées, Tour Eiffel, Notre Dame de Paris*, et ensuite viennent les termes et les noms relatifs à l'industrie de mode comme *mode, parfum, prêt-à-porter, Chanel, Dior*.

Le stéréotype du "français – langue difficile" est très diffusé parmi les étudiants kazakhs. 16 étudiants trouvent que la langue française est musicale. 5 étudiants trouvent que la langue française est utile. 10 étudiants la considèrent très difficile, 8 étudiants pensent qu'elle est difficile, 3 étudiants la trouvent un peu difficile.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'analyse des données du questionnaire nous a permis d'établir la biographie langagière et le répertoire plurilingue de 21 étudiants. Nous pouvons supposer que leur répertoire plurilingue joue un rôle très important dans l'appropriation du français langue étrangère. Le répertoire des étudiants est hétérogène, le contact des langues varie d'un étudiant à l'autre.

5.2. Entretiens avec les étudiants

Parmi ces étudiants, 6 étudiantes volontaires ont participé à un entretien. Dans le cadre de l'entretien, 5 questions ont été proposées aux étudiantes.

5.2.1. Rôle facilitateur du répertoire plurilingue

Face à la question « est-ce que ces langues vous aident à apprendre le français ? », toutes les étudiantes ont répondu *oui*.

Étudiante 1 : L'anglais et le kazakh m'aident à apprendre le français. Quand je ne trouve pas un mot en kazakh, en russe, en anglais, je traduis le mot. Ça m'aide beaucoup. La prononciation du français est facile. Il y a les mêmes sons /u/, /ã/ *гарыш, галым, иң, аң*.

Étudiante 2 : Je passe par le kazakh et l'anglais. La prononciation française est facile pour moi. Il y a des phonèmes pareils /ã/ u/, /r/, /. Si je ne comprends pas le sens du mot, je traduis du français en russe, anglais, kazakh. Quand j'écris en français, je rédige le texte et ensuite je le traduis en français. Il y a beaucoup de mots anglais en français.

Étudiante 3 : Le passé composé en français est difficile. En turc et en kazakh le passé composé se forme sans les auxiliaires. C'est pourquoi je passe par l'anglais.

Étudiante 4 : La conjugaison est différente. L'écriture est différente. Mais il y a les mêmes sons. Je cherche les mêmes sons en kazakh, pas en anglais. Par exemple, /e/, /r/, /ã/.

Étudiante 5 : Oui, bien sûr. J'épelle le mot, j'écris en kazakh, russe, anglais. Ça m'aide à prononcer les mots français. Il y a beaucoup de mots anglais en français. Par exemple, *flat, shopping, T-shirt et fashion*.

Étudiante 6 : Oui. Pour moi, il est difficile de rédiger en français. Je traduis du français en kazakh, en russe. Je mélange les mots anglais. Si je ne comprends pas un mot français, je le traduis.

Pour conclure, nous pouvons signaler que pour les apprenants kazakhs plurilingues la mise en relation du FLE passe par la comparaison interlinguale qui leur permet de trouver des ressemblances entre les langues connues et la nouvelle langue étrangère. Les apprenants se servent de leur compétence langagière acquise afin de saisir des éléments de la langue française (phonétiques, lexicaux, etc). Il est à souligner que le rôle du répertoire verbal dans l'appropriation d'une nouvelle langue est important.

Le kazakh sert à accéder à la phonétique de la langue française en vue de faciliter la compréhension et la prononciation. Le recours à l'anglais plus fréquent est dû à la proximité de l'anglais et du français. Les apprenants traduisent, comparent le vocabulaire et la grammaire des langues et cherchent des ressemblances entre les langues pré-acquises. La nouvelle langue est saisie et assimilée grâce à la médiation des langues déjà connues.

En somme, le répertoire verbal des apprenants avec ses ressources plurilingues est un atout qui permet une construction progressive de la nouvelle langue chez les apprenants comme le confirme G. Ludi « le plurilinguisme est potentiellement un atout plutôt qu'un obstacle ». (Ludi, 2007)

6. Analyse des cours

L'analyse des cours observés nous a permis de constater que le répertoire plurilingue des étudiants kazakhs peut faciliter l'appropriation d'une nouvelle langue étrangère. En effet, grâce à la diversité de leur répertoire linguistique, les étudiants parviennent à verbaliser et à prendre conscience de leurs ressources plurilingues. Notre expérimentation a donné la possibilité aux étudiants d'enrichir leur capacité à analyser des faits de langues, à émettre des hypothèses et à justifier leurs choix.

6.1. Pratiques de classe

E1 et E2 sont en train de simuler le rôle de l'agent immobilier et celui du locataire sur le sujet "Logement". E1 éprouve la difficulté de trouver le mot français, *un studio*. E1 a recours à sa langue maternelle kazakh/russe, ensuite à l'anglais.

E2 : Vous cherchez un appart de 2 pièces, 3 pièces ? 4 pièces ?

E1 : Je cherche un appartement je ne sais pas le nom d'une pièce ... *однакомнатная, бірбөлмелі, one flat* .

E1 : *One flat*.

E1 se heurte à une autre difficulté, celle de trouver le mot français, *chauffage central*.

E1 : L'appartement est chaud ? Est-ce qu'il y a un.....*отопление, жылыту, жылытқыш*.

Nous voyons de nouveau comment E1 essaie de se débrouiller très vite dans cette situation. Elle donne des explications en français et reformule en anglais ce qu'elle veut dire.

E1 : En hiver, je prends froid.

Ens : En hiver vous prenez souvent froid.

E1 : Oui, qui fait chaud dans l'appartement, *Heating what instrument which makes hot.....*

Le mot utilisé par E1 fait allusion à E2 et elle se rappelle le verbe *chauffer*.

E2 : en français il y a chauffer.

Ens : En français il y a le verbe chauffer.

E2 : oui, *c'est le chauffage central*.

Une autre interaction illustre un bon exemple de la présence des autres langues en classe de FLE.

E1 : C'est très facile. C'est près.....*дәріхана, аптека*.

Ens : Et qu'est-ce qu'une *дәріхана, аптека* ?

E1 : C'est ...là-bas il y a des médicaments, vitamines.

E2 : Seringues, on y va quand on est malade.

Tout d'abord E1 et E2 essaient à l'aide de la reformulation de décrire le lieu dont elles cherchent le nom. Lorsque l'enseignante prononce le mot *la Polyclinique*, elles réagissent et disent en 3 langues la personne qui travaille dans ce lieu.

Ens : Vous voulez dire *la Polyclinique* ?

E2 : Non, *фармацевт, pharmacist, druggist, pharmacien*.

Quand le professeur souffle que le mot *Pharmacien* ressemble au mot qu'elles cherchent E2 trouve ce mot.

Ens : Comment on dit en français ? *Pharmacien*... ça ressemble.

E1 : C'est *la pharmacie*.

Lors des cours de FLE, nous avons eu l'occasion d'amener les étudiants à réfléchir sur les ressemblances de certains mots français avec d'autres langues. Les activités sur la ressemblance nous permettent de mener avec les étudiants des réflexions concernant l'utilisation de mots empruntés à d'autres langues.

Le travail sur les emprunts permet aux étudiants d'utiliser leurs représentations des langues, leurs connaissances en langues pour évoquer des phénomènes de contacts entre les langues. Par exemple, lors de cette activité, les étudiants ont pris conscience que les anglicismes ne sont pas uniquement utilisés en français. Ils ont remarqué que certains mots, qui ont une prononciation proche, peuvent avoir un sens différent, par exemple, le mot français *pantalon* signifie en russe, en kazakh et en turc "*sous-vêtement, lingerie*".

Nous voyons que les étudiants sont capables de percevoir les contacts entre les langues impliquant des emprunts à d'autres langues.

Ils pratiquent la reconnaissance d'un mot à travers l'activité réflexive, par exemple, les apprenants créent le mot ayant recours aux langues connues. E2 a recours à l'anglais pour trouver le mot *lunettes de soleil*. Elle essaie d'expliquer en anglais.

E2: *Sun-glasses?*

E1... mmm

Ens : Comment vous dites en français *солнцезащитные очки* ?

E1 : En anglais *protect from sun*.

L'enseignante les amène à une bonne piste. Le mot *lunettes de soleil – sun-glasses – солнцезащитные очки* est un mot composé dans toutes trois langues. Il se compose de 2 mots dans trois langues utilisées par les étudiantes. Elle demande la traduction de chaque mot par exemple, *sun* en anglais, *soleil* en français, *очки* en russe, *lunettes* en français.

Ens : *Sun*. Comment vous dites en français?

E3 : *Sun – soleil*.

Ens : Comment vous dites *очки* ?

E4 : Lunettesde soleil.

E2 : *Lunettes de soleil*.

E2 : En anglais *sunglass, очки – lunettes, Sun - soleil-күн*.

E2 : *Lunettes de soleil*.

Il conviendrait de proposer ce que D.Moore (2006: 209) nous annonce :

l'on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues.

L'auteur justifie *L'alternance raisonnée des langues* par "plusieurs idées fortes" (*Ibid.* : 214) :

- on apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires, qui permettent de leur donner un véritable statut communicatif ;
- le développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, en facilitant l'abstraction et la généralisation [...].

Michel Candelier (2008: 78) fait référence à un ouvrage de Meissner pour éclaircir l'origine de "*Mehrsprachigkeitsdidaktik*" :

"conçue à l'origine comme une "didactique transversale", reposant sur le transfert linguistique, encyclopédique et didactique, favorisant l'apprentissage de plusieurs langues".

Il nous cite un de ses ouvrages écrits en français :

La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures (Meissner et al., 2004 : 15).

Nous avons pu remarquer que cette expérimentation nous a permis de contribuer à des apprentissages non seulement plurilingues, mais également interdisciplinaires. Elle nous a donné la possibilité de mener concrètement une observation réfléchie des langues présentes en classe de FLE.

Ces observations contribuent à la construction d'une compétence plurilingue qui donne des possibilités de réflexions métalinguistiques sur les langues connues des étudiants. En plus la prise en compte de la présence des autres langues nous a permis d'amener les étudiants à prendre conscience et à expliciter la démarche de la pensée pour réaliser la communication en français.

6.2. Présence des autres langues en classe de FLE

La présence des autres langues dans le répertoire du sujet kazakh nous amène à réfléchir sur la mise en œuvre de nouvelles pistes d'enseignement. Il s'agira d'analyser comment la réalité des classes de langues composées d'un répertoire plurilingue conduit à un repositionnement de l'enseignement qui consisterait à : placer l'élève au centre de l'apprentissage en lui reconnaissant le statut de personne bi/plurilingue, lui permettre de devenir co-acteur du savoir qu'il s'approprie, en cherchant à soutenir le travail de comparaison entre les langues (projet Eulang, Candelier, 2003) et l'aider à entrecroiser les langues de son répertoire, plutôt qu'à les cloisonner (Castelloti, 2001 : 80).

Ainsi, nous avons pu observer que de nombreuses marques transcodiques apparaissent dans le discours, comme Danièle Moore le définit (2006:160),

une macro-catégorie, qui rassemble toutes traces discursives, perçues et traitées comme telles, de la présence d'une autre langue dans le répertoire verbal.

En effet, l'apprenant construit des hypothèses à partir des langues qu'il connaît, pour s'approprier la langue étrangère, ce qui l'amène à effectuer des transferts d'une langue à l'autre. Et ces transferts peuvent être des stratégies mises en œuvre par les apprenants, comme le précise Danièle Moore :

le déclenchement du transfert n'est pas forcément lié à la seule présence de chevauchements partiels entre les systèmes en contact, mais (...) il peut relever de stratégies de l'apprenant pour résoudre des difficultés d'apprentissage ou de communication. (*Ibid.*:193)

Il est essentiel d'en tenir compte dans la construction de l'apprentissage. D'autre part, comme ils connaissent plusieurs systèmes linguistiques, ils ont plusieurs stratégies à leur disposition pour s'approprier la nouvelle langue. En effet, d'après Gajo, les plurilingues mettent en œuvre des stratégies spécifiques à trois niveaux : leurs stratégies sont plus nombreuses et de natures plus diverses que les monolingues ; ils possèdent « *une plus grande capacité à changer de stratégies et en quelque sorte à les « reformuler »* » et ils recourent plus facilement à la compétence stratégique pour gérer la communication. (*Ibid.*: 199)

D'après les cours observés, nous pouvons constater que les apprenants kazakhs plurilingues passent d'une langue à l'autre, ils jonglent entre plusieurs langues et ils ont recours à plusieurs stratégies. Nous estimons que la présence des autres langues en classe de FLE est fort utile.

Conclusion

Nous pouvons signaler que pour l'enseignant, il convient de prendre en compte le répertoire verbal plurilingue des étudiants dans l'enseignement du français langue étrangère. Pour cela, l'enseignant doit être capable d'accepter qu'un étudiant puisse faire intervenir une autre langue que celle de son répertoire verbal plurilingue lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants s'appuient sur leur langue de leur répertoire verbal afin de s'approprier plus facilement une nouvelle langue étrangère.

Ainsi, la diversité linguistique existante serait considérée comme un véritable outil pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Les activités transversales et réflexives proposées ont permis aux étudiants de construire des réflexions sur les contacts entre les langues et également sur le fonctionnement des langues. Il est conseillé à l'enseignant de pratiquer des activités centrées sur la mise en relation de la langue maternelle, de la seconde langue, de la langue étrangère. Le but de l'enseignant est d'assurer un enseignement coordonné des langues par la valorisation de l'héritage linguistique des étudiants.

L'analyse de cette expérimentation a montré une réelle prise de conscience des apprenants qui leur permet à la fois de mieux comprendre le fonctionnement des langues, de construire des réflexions métalinguistiques et de s'approprier une nouvelle langue étrangère de façon réflexive et transversale.

Ainsi, à travers l'expérimentation mise en place à l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abaï, nous voulons rendre compte de la nécessité de réfléchir à la mise en œuvre de nouvelles pistes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il ressort que d'une part, parmi les langues connues, les enseignantes attribuent un rôle central à la L1 dans l'apprentissage, d'autre part, elles considèrent que le recours à des langues connues peut être un frein dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Il conviendrait de placer l'élève au centre de l'apprentissage en lui reconnaissant le statut de personne bi/plurilingue et de lui permettre de devenir co-acteur du savoir qu'il s'approprie, en cherchant à soutenir le travail de comparaison entre les langues (projet Eulang, Candelier, 2003), en l'aidant à entrecroiser les langues de son répertoire, plutôt qu'à les cloisonner (Castellotti, 2000 : 80) et en améliorant les compétences linguistiques et didactiques des enseignants.

Nous trouvons juste de travailler à la mise en place d'une didactique du contact entre les langues. C'est-à-dire: aux moyens qui permettent de structurer les acquis sur le fonctionnement des langues à partir de l'expérience linguistique des apprenants, correspondant à l'ensemble des connaissances, savoirs et savoir-faire qui caractérisent l'appropriation des langues. (Rémy-Thomas, 2008).

Nous suggérons qu'une sensibilisation à la diversité linguistique peut contribuer à asseoir les fondements d'une réflexion commune entre enseignants du français en classe plurilingue et ceux de la prise en compte des langues connues par les apprenants dans un contexte universitaire kazakhe.

Bibliographie

- Beacco, J.- C., 2005, *Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe »* ;
- Billiez, J., 2007, " Être plurilingue handicap ou atout ? ". *Écarts d'identité*, n° 111, pp.88-90 ;
- Blanchet, A & Gotman, A., 2010, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin ;
- Candelier, M. (dir.), 2003, *Evlang –L'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duculot ;
- Candelier, M., 2005, "L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques". Prudent, L.-F.,Tupin ; F.&Wharton, S.(dir.). *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern : Peter Lang ;
- Candelier, M., 2008, *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. Les cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, Recherches en didactiques des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme.pp.65-89 ;
- Castelloti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLÉ International ;
- Castelloti, V., (dir.), 2001, *D'une langue à d'autre : Pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen ;
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier ;
- Coste, D et al., 1998, "Compétence plurilingue et pluriculturelle ". *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, juillet, pp.8-67 ;
- Cuq, J. P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International ;
- Faïzova,C. & Sadykova,G., 2008, "Un projet de recherche de culture d'apprentissage/culture d'enseignant des langues vivantes en tant que qu'instruments d'influence sur les politiques linguistiques publiques ". Actes du XIIe Congrès mondial de la FIPF. Faire vivre les identités francophones, Québec 21 - 25 juillet 2008, pp. 247-254 ;
- Gajo, L., 2006, "D'une société à une éducation plurilingue : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants". *Synergie Monde*, n° 1. pp. 62-66 ;
- Galisson, R., 1986, " Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles, étrangères) ". *Études de linguistique appliquée*, n°64, Paris, Didier Érudition, pp.39-54 ;
- Grosjean, F., 1993, Le bilinguisme biculturalisme : essai de définition, *TRANEL*, 19, 13-42 ;
- Gumperz, J.J., 1972, *Language in social groups (Language science and national development)*, Stanford University Press;
- Holtzer,G., 2005, "Appropriation d'une langue étrangère par des apprenants plurilingues dans un contexte multilingue - L'exemple du Mozambique ", Colloque du 10^{ème} anniversaire du Département de français, Université Pédagogique, Maputo, 13-17 septembre 2004, *Cahiers de l'Université Pédagogique* n°1, pp. 10-21 ;
- Lüdi, G., 2007, « Le Parler plurilingue : une catégorie étique ou émique », in *Langues en contexte et en contact*, *Cahiers de l'ILSL*, n°23, pp.55-63 ;
- Meissner, F.-J., 2004, "Euro Comprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zweieinanderengängen de Konzepte und ihre Terminologie".In Rutke, D. & Weber, P.-J. (dir.). *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard ;
- Moore, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier ;
- Moore, D., 1996, Bouéstranscodiques en situation immersive. *AILE*, 7 ;
- Rémy-Thomas, F., 2008, " Les enseignants face à la diversité linguistique : vers une conception alterlinguistique de l'enseignement ?". *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 3, p.177-197 ;
- Riley, P., 2003, " Le « linguisme » - multi-poly-pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques ". *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications « Vers une compétence plurilingue », numéro spécial, juillet, pp.8-17 ;
- Trévisé, A., 1992, « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère ». *AILE* n°1, Université Paris VIII, pp.87-106.

