L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues »

Yvon Rolland,
Professeur des Universités,
Didactique de l'Anglais
CCLC/CRLHOI, EA 4078
Université de la Réunion

L'apprentissage phonologique d'une nouvelle langue en milieu scolaire implique une évolution identitaire.

La didactique des langues s'inscrit au sein d'une valorisation de la pluralité linguistique.

Notre problématique sur l'apprentissage phonologique en milieu scolaire se trouve dans la représentation cloisonnée de l'apprentissage des langues qui ne contribue pas à prendre en compte la dimension identitaire complexe liée à ce processus.

Paramètres d'une construction identitaire phonologique plurilingue

Le contexte

Le contexte institutionnel prend appui sur le CECRL qui préconise une approche plurilingue. L'apprentissage de la L3 dans le système éducatif à la Réunion présente la particularité de s'adresser à des apprenants plurilingues en contexte multilingue.

Phonétique, phonologie et identité

La prononciation et l'accent se situent au plus profond du centre de la personnalité et donc de l'identité de l'apprenant nous dit Krashen (1988 : 35).

La phonétique et la phonologie négligent la dimension identitaire liée à la prononciation.

Les écoles phonétiques se focalisent sur la phonétique articulatoire ou acoustique et les caractéristiques des phonèmes.

La neurolinguistique et le neuroconstructivisme dans leur analyse du développement métaphonologique nuancent ces clivages en acceptant l'innéité dans nos facultés intuitives et sensorielles précoces.

La prise en compte de la dimension psychologique et identitaire n'est donc pas systématique.

Dextérité identitaire et précocité

Cette dextérité psychologique sera facilitée par la précocité. Citons le crible phonologique de Troubetskoy (1989 : 54), véritable obstacle à l'apprentissage phonologique. L'apprentissage plurilingue est gêné par la L1 qui provoque une fossilisation progressive de la perception. La période idéale pour un apprentissage plurilingue serait avant 6 ans (Gaonac'h, 2006 : 28).

Construction identitaire plurilingue

-Identité plurilingue complexe

Pour Gajo (2001 : 165), la construction identitaire de cette compétence plurilingue suppose une bonne maîtrise de la L1. Les caractéristiques de cette compétence s'avèrent qualitatives, subjectives et changeantes, et doivent relever de variables de situations propres aux modèles de description dynamiques (Moore, 2006 : 156). Nous ne sommes pas dans une vision statique de l'identité.

-Stratégies identitaires cognitives, métacognitives , affectives et sociales

L'identité plurilingue se développe chez les apprenants plurilingues grâce à une souplesse stratégique (Gajo : 137) qui implique la maitrise de la forme et du sens (Kramsch, 2009 : 208). Selon Chamot (1987) et Oxford (1990), cet itinéraire dynamique s'inscrit dans la durée, et repose sur le développement de stratégies directes (cognitives) et de stratégies indirectes (métacognitives, affectives et sociales).

L'introduction d'une L3 à l'école induit l'acquisition de stratégies directes **cognitives** qui permettent de maîtriser la forme et concernent le domaine de l'écoute, de la perception phonologique, du traitement discriminatoire des phonèmes, du rythme et des schémas intonatifs de chaque langue, de la vigilance auditive, de l'effort de discrimination, du début de mémorisation et de reproduction (Dalgalian, 2000 : 33).
Les stratégies indirectes métacognitives, affectives et sociales permettent, elles, de construire du sens. La dimension **métacognitive** est mise en avant par les travaux neuroconstructivistes de Karmiloff-Smith repris par Gombert (1990 : 242-249) sur le développement métalinguistique. Nous devons intégrer à la fois le fait que le phonème peut être considéré comme une réalité psychologique, symbolique relevant d'un traîtement filé (Randall, 2007 : 39), mais aussi comme un déclencheur d'un processus d'exécution connexionniste relevant, lui d'un traîtement distribué parallèle propice à la mémoire de travail dite « échoïque ». Selon Randall (2007 : 45), les approches linguistiques symboliques négligent des mécanismes qui sont aussi neurologiques. Il met en avant la théorie motrice de la perception de Liberman (1967) qui reçut l'aval de Halle (2002). Ceci est confirmé par les travaux d'imagerie cérébrale de Fadiga & Craighero (2003) et St Heim (2005) qui stipulent que perception et production phonologique relèvent des mêmes modules neurologiques dans le mot entendu : les traits visuels comme le mouvement des lèvres par exemple, jouent un rôle.
Dans le cadre d'un itinéraire dynamique, les travaux de Herdina & Jessner (2002 : 130-131) proposent un modèle dynamique métalinguistique du plurilinguisme qui a pour conséquences qu'un apprentissage plurilingue est facilitateur, car la norme comparative est plurilingue.
Le sujet plurilingue atteint une conscientisation plurilingue grâce à la maitrise d'une compétence stratégique récurrente, englobant la métacognition, elle même aidée par l'affect et la dimension sociale.

L'affect et l'âge précoce sont des atouts : la précocité se caractérise par une prédominance du cerveau limbique cerveau de l'affectivité par opposition au néo-cortex qui se développe plus lentement. La multisensorialité des canaux sensoriels sollicités englobe la kinésie révélatrice de l'émotionnel.
L'espace interactionnel entre apprenants et enseignant favorise **la dimension sociale** que Vygotsky a mise en avant et qui favorise les savoirs et les négociations identitaires.
Il s'avère cependant que notre système éducatif qui est sensé favoriser la construction identitaire plurilingue, présente des résistances qui sont de véritables obstacles.

Un défi identitaire à relever : constats préliminaires, contexte et obstacles

Constats préliminaires

La mise en place des cycles à l'école pour les apprentissages fondamentaux n'aident pas. Les enfants se trouvent dans des classes à double ou triple niveau. L'échange de service des enseignants pour l'anglais les prive de l'enseignement du français dans les classes autres que la leur.
Les professeurs, pas toujours créolophones, ne peuvent mesurer l'influence de la L1 sur les nouveaux apprentissages, faire constater les interférences possibles entre le créole et le français, d'une part, et le français et la langue apprise, d'autre part.
Le recrutement des enseignants du second degré se fait sur des concours monolingues.
La concertation entre enseignants de langue, LVR, français ou anglais n'est pas effective. Le cloisonnement des apprentissages est ainsi un fait établi.

Contexte et obstacles

L'éveil aux langues a été expérimenté dans l'académie avec comme objectif la dimension plurilingue. Mais selon Dalgalian (2000 : 124), l'absence significative du psychomoteur, de la dimension métalinguistique et de la pratique de ces langues bloque la transférabilité que les acquisitions précoces des jeunes apprenants peuvent pourtant faciliter.

Si les classes bilingues créole français prennent en compte la dimension plurilingue, le vécu plurilingue des apprenants n'est pas pris en compte lors du démarrage de la L3.
L'institution préconise dans le secondaire un retour réflexif sur le français langue maternelle, mais ignore le vécu plurilingue des apprenants.

Pistes à explorer

Formation à la construction identitaire plurilingue

La formation initiale des professeurs devrait se baser sur le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) et ses descripteurs. Notons ainsi les voyelles semblables aux trois langues que sont /e, ´, u, I/egg,a,good,six, les voyelles similaires **/ E, o,** E)/ en F et K-fraise,beau, un et distinctes /e´, I:, ae,u:/ hair, green, cat, two en A. La particularité des consonnes fricatives dentales **T D h** en anglais est à prendre en compte.
Sur le plan des savoir faire, il serait judicieux d'échelonner la formation sur trois plans, le savoir écouter et isoler les sons, le savoir identifier les éléments phonétiques et prosodiques, le savoir percevoir la proximité et la distance entre les éléments phonétiques et prosodiques.

Prise en compte de stratégies identitaires métaphonologiques affectives et sociales

Les neurologues insistent sur l'indivisibilité du corps et de l'esprit, l'inévitabilité des émotions ce qui amène la prise en compte du multisensoriel. La prise en compte de la dimension visuelle se fait par les affichettes, les mimiques, les gestes. La dimension motrice implique la gestuelle de l'apprenant, qui englobe l'émotionnel. Pour le rythme, un claquement des doigts permettra de sensibiliser les syllabes accentuées. Cette procédure permet d'intégrer l'affect aux phénomènes cognitifs et relève de la conation qui a pour conséquence d'agir sur la motivation (Théorie des attributions de Weiner 1992, Schumann 1999, Arnold et Young 1999), mais aussi sur la mémorisation (mémoire échoïque et épisodique de subvocalisation et de répétition collective (Randall 2007 : 92).
Parallèlement, les stratégies sociales doivent être favorisées par les interactions avec l'environnement (Bourdieu 1997), l'enseignant et les pairs. La médiation sociale socioconstructiviste de Vygotsky reprise par l'approche socioculturelle de Bruner dévoilent des processus constructeurs de l'appareil cognitif relevant bien de modèles ternaires englobant individus, objet d'apprentissage et contexte social dans lesquels la dimension sociale est cosubstantielle aux processus eux-mêmes (Bronckart 1985).
Ces stratégies affectives et sociales au service du cognitif nous semblent incontournables.

Exemples de séquences intégrant des stratégies phonologiques plurilingues

Un certain nombre de recherches-action ont été mises en place dans plusieurs écoles et collèges par des étudiants de master.
Des sondages recensent les apprenants créolophones, témoignent du vécu langagier créole.
Les évaluations portent sur l'interaction orale en L3 anglais avec les descripteurs A1 prononciation compréhensible, A2 prononciation claire. Les critères relèvent des phonèmes, du rythme et de l'intonation. L'échelle de mesure se centre sur le degré d'intelligibilité. Les résultats révèlent des erreurs et insuffisances qui rendent les enregistrements inintelligibles.
Le lexique est abordé par inférence et acquis avec de micro-tâches centrées sur l'association ou la discrimination de phonèmes, le repérage de syllabes accentuées. Pour ce faire, des affichettes et une gestuelle appropriées sont mises en place. La voyelle de « pen » est associée à « brède », « aide » et « red ». « car » est comparé à « caniar ». La diphtongue de « chair » est associée à « mère ». Le rythme de « breakfast » est mis en parallèle avec celui de « vraiment ». L'intonation de questions est pratiquée avec des exemples en créole et accompagnée de mouvements des bras.

Les descripteurs du PEL sont à nouveau renseignés. Les évaluations sont reconduites et témoignent d'avancées encourageantes au niveau des phonèmes, rythme et intonation de l'anglais.

Nos hypothèses de favoriser des stratégies métaphonologiques affectives sociales pour une construction identitaire plurilingue semblent apporter des résultats positifs et conforter l'idée de la construction identitaire plurilingue composite, qualitative, processuelle, fluctuante et dynamique sur les bases d'une compétence stratégique multiple métacognitive affective et sociale.