



Interroger les fondements d'une didactique plurilingue : processus pluri-métalinguistique et démarche de contextualisation

Entretien avec Henri Besse

Questioning the Foundations of Plurilingual Teaching : Pluri-metalinguistic Process and Approach to Contextualization

Interview with Henri Besse

Youcef BACHA¹

Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université Lounici Ali-Blida2 | Algérie
y.bacha@univ-blida2.dz

Résumé : Au cours de cet entretien, l'éminent chercheur Henri Besse revient sur les fondements épistémologiques d'une didactique du plurilinguisme en élucidant certaines notions telles que l'interlangue et la contextualisation. Ces concepts, revisités dans le contexte de « l'acquis » et « l'appris », constituent les soubassements de la réflexion métalinguistique et de pratiques plurilingues en milieu scolaire. Il évoque également l'incidence de l'usage socio-numérique sur les pratiques linguistiques, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives.

Mots-clés : Métalinguistique, interlinguistique, exercices de conceptualisation, interlangue, contextualisation

Abstract : During this interview, the eminent researcher Henri Besse returns to the epistemological foundations of a didactics of plurilingualism by elucidating certain notions such as : interlanguage and contextualization. These concepts, revisited in the context of "acquired" and "learned", constitute the foundations of metalinguistic reflection and plurilingual practices in schools. He also mentions the impact of socio-digital use on linguistic practices, thus opening new perspectives.

Keywords : Metalinguistics, interlinguistics, exercises of conceptualization, interlanguage, contextualization



¹ Auteur correspondant : YOUCEF BACHA | y.bacha@univ-blida2.dz

Ancien élève de l'École Normale Supérieure (ENS) de Saint-Cloud (1960-1965), agrégé de Lettres modernes (1965), Henri Besse a enseigné à l'Université de Saint-Andrews (Royaume-Uni, Ecosse) et à l'Université du Caire (Égypte).

Revenu à l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud en tant qu'enseignant-chercheur, il a dirigé le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) de 1989 à 1992, avant de devenir maître de conférences hors classe à l'ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon, dite

actuellement ENS de Lyon, où il a co-dirigé la section « Sciences du langage ». Docteur d'État ès Lettres et Sciences humaines, il est membre associé de l'équipe de recherche UMR 7587 HTL (Histoire des théories linguistiques). Spécialisé en sciences du langage et en didactique des langues, il est l'auteur d'une centaine d'articles (dont *Les langues et leur enseignement/apprentissage*, 1987 ; *Comenius et sa méthode d'enseignement graduée*, 2001 ; *Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR*, 2021) ; d'une cinquantaine de collaborations à des ouvrages collectifs ; et de quelques ouvrages (dont *Polémique en didactique*, 1980 ; *Grammaires et didactique des langues*, 1984 ; *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, 1985).



Youcef BACHA - Dans votre article intitulé : « *Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère* » (1980), vous avancez que le discours métalangagier en classe de langue est crucial pour « élucider » les mécanismes sous-jacents de la langue cible et pour « reconstruire » un discours explicite visant à clarifier ces mécanismes. Vous mentionnez également que cette démarche implique le recours à la langue antérieurement acquise par l'apprenant.

Pourriez-vous clarifier ce détour par les langues dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Henri BESSE - J'ai ré-écouté, ce que je n'avais jamais encore fait, ma très courte intervention à l'université de Kyoto en 2009. Du point de vue de la pratique de l'enseignement / apprentissage de « la grammaire » d'une langue étrangère (L2), elle me semble répondre à votre première question quant à ce que j'entends, depuis les années 1970, par *exercices de conceptualisation*. Des exercices qui exigent plus des apprenants que du maître. Pour raisonner leurs réussites et leurs difficultés dans l'apprentissage de la L2, au stade où ils en sont (l'interlangue qu'ils pratiquent au moment de l'exercice), ils mobilisent inévitablement le « grammatical » dont ils disposent déjà à propos non seulement de leur L1 mais aussi d'autres L2 qu'ils ont, ou non, déjà apprises. Ce n'est donc pas, à proprement parler, un « détour » mais la condition même de leur réflexion. D'un point de vue plus théorisant, vous trouverez dans ces deux articles des éléments à même de clarifier ma propre réflexion (rétrospective) sur ces exercices. « De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive », pp. 71-87, dans M.-A. Mochet & al. (textes réunis par) : *Plurilinguisme et apprentissage*. Mélanges Daniel Coste. Lyon (France) : École normale supérieure Lettres et Sciences humaines, collection « Hommages », 2005. « Un point de vue rétrospectif sur les exercices de conceptualisation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Les cahiers de l'Acedle, n° 15-1 / 2018. URL : <journals.openedition.org>

Youcef BACHA - Nous souhaiterions connaître votre positionnement sur « l'intercompréhension entre les langues ». En quoi cette notion influence-t-elle la didactique des langues étrangères ? Plus précisément, comment l'enseignant peut-il mettre en œuvre l'interlangue dans ses pratiques pédagogiques ?

Henri BESSE - Ce qu'on appelle « l'intercompréhension entre les langues » est très variable selon les langues et les traditions dans lesquelles elles sont enseignées / apprises. C'est une notion dont je n'use guère. Elle est ancienne (il existe des manuels pluri-L2 pour des élèves parlant la même L1 depuis, au moins, le XVI^e siècle), et elle a été en quelque sorte réinventée il y a un peu plus d'un quart de siècle par Claire Blanche-Benveniste et Françoise Ploquin, entre autres pour ce qui est de la France. Mais, à ma connaissance, leur approche ne se retrouve guère dans les manuels de FLE actuels. Un exercice de conceptualisation met nécessairement en œuvre « l'interlangue » que les apprenants pratiquent au moment de cet exercice, une « interlangue » plus ou moins individualisée : ils pensent et tentent de dire, dans cette « interlangue », les « conceptualisations » qu'ils se font des multiples micro-fonctionnements de la L2 qu'ils sont en train d'apprendre.

Youcef BACHA - Dans votre article intitulé « Pour un enseignement / apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère » (2016), vous expliquez qu'il est illusoire de penser qu'on puisse enseigner / apprendre une L2, sans prendre compte, d'une manière ou d'une autre, les langues que les élèves pratiquent déjà, en l'occurrence L1, et à partir desquelles ils apprennent. Pourquoi la « contextualisation didactique » en classe de langues est-elle importante ?

Henri BESSE - Ce questionnement est proche du premier et je suis d'accord avec votre formulation du contenu de cet article, sauf sur un point : « les langues que les élèves pratiquent déjà » ne peuvent être limitées à une seule L1 (ce que suggère votre « en l'occurrence L1 »).

On enseigne et on apprend inévitablement dans un contexte (le *hic et nunc*, soit l'ici et le maintenant, de la classe), il faut donc en tenir compte dans toutes les interactions maître- élève(s).

Pour une réflexion sur ce point, voir cet article : « Pour aider à recontextualiser la notion de contexte en didactique des langues », pp. 35-59 dans S. Dufour et Ch. Parpette (Études réunies par) : *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde*. Arras (France) : Artois Presses Université. Collect. « Études linguistiques - Série Didactique des langues », 2023.

Youcef BACHA - En encadrant le terme « grammaire » entre guillemets (cf. *id.*, 2016), vous soulignez qu'il existe non seulement une « grammaire savante », mais aussi un « passé grammatical » ou une « grammaire intériorisée » (chaque langue porte en elle son propre système grammatical). D'un point de vue didactique, comment l'enseignant peut-il prendre en compte le savoir grammatical préalable de l'apprenant (y compris celui de la L1) pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (L2), dans une approche constructiviste et selon une pratique « conceptualisée » ?

Henri BESSE - Le mot français *grammaire* a des sens différents selon les contextes dans lesquels on l'emploie et il importe dès lors de les distinguer parce qu'on s'y réfère, en fait, à des réalités différentes. Certains linguistes français vont jusqu'à lui donner six au sept sens distincts. Je m'en tiens à trois parce qu'ils me paraissent nécessaires pour raisonner de la « grammaire » du français et de son apprentissage. Les équivalents du mot *grammaire* dans les langues de l'ouest européen (*Grammatik* en allemand ; *grammar* en anglais ; *gramatica* en espagnol...) ont à peu près ces trois mêmes sens. En va-t-il ainsi en arabe classique et dans les emplois qu'on en fait dans les différents dialectes de cette langue ? Je vous renvoie sur ce point de nouveau à mon article de 2016 dans ses parties 2. 3. et 4. Je ne tente pas ici de les répéter.

Youcef BACHA - Lors de votre intervention au colloque international qui s'est tenu à l'université de Kyoto le 4 avril 2009, vous avez expliqué que, comme le préconise le Conseil de l'Europe, de manière sous-jacente, la didactique du plurilinguisme valorise une compétence interculturelle caractérisée par sa diversité, son hétérogénéité, son aspect partiel, composite et holistique, notamment dans le cadre d'une communication transnationale, terme que vous privilégiez. Dans ce contexte, comment un enseignant peut-il favoriser le développement d'une compétence plurilingue chez les apprenants en s'appuyant sur des tâches pluri-métalinguistiques ?

Henri BESSE - Je n'ai pas retrouvé dans ma courte intervention de Kyoto (2009) ou dans mon article de 2016 la plupart des mots dont vous usez dans ce questionnement, mais je suis d'accord avec ce qu'ils disent. Sauf sur un point : je ne crois pas avoir privilégié le « terme » de « cadre d'une communication transnationale ». Qu'entendez-vous par là ?

Youcef BACHA - Les apprenants adoptent dans leurs interactions en ligne des formes linguistiques singulières, souvent qualifiées de « créativité linguistique ». Ces formes engendrent des remaniements de la langue, telles que des troncations, des abréviations, voire des déformations. Que pensez-vous de cet usage (socio)linguistique dans l'espace socio-numérique ?

Henri BESSE - Je n'ai rien publié à ce propos, mais il me paraît évident que « l'espace socio-numérique » actuel joue, et jouera plus encore dans les prochaines années, un rôle important dans les « remaniements » des langues qu'on y utilise. Ceci dit, les troncations, abréviations, déformations dont vous parlez sont inhérentes à la pratique orale ordinaire de toutes les langues, pratique qui est d'évidence bien antérieure à « l'espace socio-numérique ».

Références bibliographiques

- BESSE H.1980. « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, n° 47, pp. 115-128. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066#lfr_0023-8368_1_980_num_47_1_T1_0121_0000
- BESSE H.2010. « Contextualiser l'enseignement de la « grammaire » d'une langue étrangère », dans *La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre, le plurilinguisme et le pluriculturalisme et l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=cfX7cM-vjH0>
- BESSE H.2016. « Pour un enseignement/apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère », *Carnets*, série - 8. URL: <http://journals.openedition.org/carnets/1858> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.1858>