

Observations générales sur l'enseignement et l'acquisition des langues secondes

Gilles Bibeau

Numéro 45, mars 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57027ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bibeau, G. (1982). Observations générales sur l'enseignement et l'acquisition des langues secondes. *Québec français*, (45), 26–28.

Observations générales sur l'enseignement et l'acquisition des langues secondes

par gilles bibeau

*Chaque bilingue
semble avoir mis au point
des stratégies de communication
en LS qui témoignent
d'une espèce d'équilibre
entre les nécessités de la
communication
et son niveau de maîtrise
de la langue.*

Plusieurs facteurs ont pu contribuer au fait que nous avons accumulé depuis l'origine de l'histoire du monde un très grand nombre d'observations sur l'acquisition des langues secondes (LS), de même que sur celle de la langue maternelle (LM). Très tôt, le langage a intéressé les sorciers et les philosophes, puis les linguistes, les psychologues, les anthropologues et, encore plus récemment, les mathématiciens et les neurologues.

Le contact des langues a certainement joué un rôle pragmatique ou stimulateur dans l'intérêt des hommes pour le langage et les langues: les conquérants et les responsables des gouvernements (hommes politiques et administrateurs) n'ont pu éviter de tenir compte des problèmes linguistiques dans l'expansion ou le maintien de leur culture lorsqu'ils ont été en contact avec des peuples possédant une autre culture et une autre langue. Presque tous les pays ou groupes de pays contemporains ont une politique linguistique qui ne cesse d'engendrer aussi bien des lois et des règlements, que des études, des recherches et des expériences sur l'acquisition des LS.

Nous n'avons sans doute pas encore observé tout ce qui a pu se manifester chez des apprenants de LS: nous possédons cependant déjà, grâce au travail inlassable et extrêmement varié de milliers de chercheurs, une foule de données aussi bien linguistiques, sociologiques et psychologiques que pédagogiques qui méritent certainement d'être regroupées et résumées.

Diversité des niveaux de maîtrise de LS

S'il est exact que les niveaux de maîtrise de LM sont à peu près égaux chez tous les individus d'une communauté linguistique, si on ne tient pas compte des variations habituelles dues aux mécanismes individuels de l'élocu-

tion, à l'instruction et à la spécialité du travail, on ne peut pas en dire autant de LS.

Les bilingues arrivent tous à communiquer dans LS: ils n'ont toutefois pas tous la même facilité et n'atteignent pas tous le même rendement. Entre les deux extrêmes de la compétence minimale et de la compétence égale à une compétence maternelle, il y a une infinité de degrés de capacité et de facilité, ou encore, dans le sens inverse, une infinité de degrés d'incapacité et de difficulté.

Si on considère les quatre habiletés de base, on reconnaît en général que la compréhension est presque toujours plus développée que l'expression, alors que dans l'opposition oral-écrit, les variations sont plus nombreuses et paraissent davantage individuelles en ce sens que certains bilingues peuvent plus facilement communiquer par écrit et que d'autres le peuvent plus facilement par oral. De même, il existe de grandes différences entre les individus en ce qui concerne la connaissance et l'utilisation du vocabulaire, des idiotismes et de la grammaire. Seul un très petit nombre de bons bilingues possèdent une maîtrise des habiletés de base et des éléments linguistiques avec égalité ou équilibre.

En ce qui concerne ce que nous pourrions appeler la «fluence», il est

bien attesté que certains bilingues s'expriment très couramment et avec une grande facilité dans un discours qui «flue», alors que d'autres connaissent des hésitations, des reprises, des détours, des silences, ou une lenteur mesurée. Le niveau de bilinguisme est souvent relié à la fluence de manière directement proportionnelle: le discours des bons bilingues coule généralement mieux que celui des bilingues moyens ou faibles, bien que l'on puisse souvent observer de bons bilingues s'exprimant avec circonspection dans leur LS et sans précautions dans leur LM et des bilingues faibles ou moyens s'exprimant avec une aussi grande rapidité en LS qu'en LM. Il existe même des bilingues qui s'expriment avec plus de fluence en LS qu'en LM.

Il n'en est cependant pas de même pour le degré de correction linguistique où il ne paraît pas y avoir de lien direct ou nécessaire entre la fluence et la capacité de s'exprimer sans fautes: la plupart des bilingues actifs visent davantage l'efficacité de la communication que la correction de l'expression. Chaque bilingue semble avoir mis au point des stratégies de communication en LS qui témoignent d'une espèce d'équilibre entre les nécessités de la communication et son niveau de maîtrise de la langue.

Il faut relever que la plupart des bilingues actifs vivent une partie de leur vie dans une langue et l'autre partie dans une autre langue. Il est rare qu'un bilingue ait à vivre dans les deux langues vingt-quatre heures par jour. Le niveau de spécialisation dans l'utilisation des langues est parfois tellement poussé que les bilingues ne sauraient que difficilement exprimer en LM ce qu'ils font en LS et vice versa.

Il y a véritablement très peu de bilingues qui s'expriment dans LS de la même manière que ceux qui ont cette langue comme LM. Ils ne placent pas les arguments dans le même ordre, ils n'insistent pas aux mêmes endroits, ils contournent certaines structures linguistiques et en utilisent trop fréquemment d'autres, sans oublier l'absence

fréquente de colorations particulières propres à certaines régions ou certains registres: ils ont souvent un discours neutre, aseptisé, invariable qui ne recourt pas à toutes les possibilités de la langue et ne satisfait pas à toutes les habitudes du discours des unilingues. Les bilingues nieront souvent ces faits, mais il s'agit là d'observations empiriques que n'importe qui peut relever s'il fréquente des bilingues qui lui parlent dans leur LS. Mais cette question n'a pas encore donné lieu à des descriptions un peu systématiques qui nous permettraient de connaître mieux les conditions d'exercice du bilinguisme. Il n'y a d'ailleurs pas encore de mot pour décrire ce phénomène dans son sens général (le mot anglais « avoidance » utilisé dans ce cas et traduit en français par « évitement » ne s'applique qu'aux structures linguistiques contournées).

Erreurs dans l'utilisation de LS

Un autre type général d'observations est que les apprenants et les pratiquants de LS font des erreurs lorsqu'ils utilisent LS, et cela jusqu'à un niveau très avancé de maîtrise de la langue. Même si cela n'est pas nécessairement très inquiétant, les erreurs d'utilisation des LS sont nombreuses et variées. Elles sont, on l'aura deviné, de nature linguistique (prononciation, lexique, grammaire) et communicationnelle (discours, interaction verbale). Les erreurs linguistiques ont été largement étudiées pour la plupart des langues occidentales, mais les erreurs communicationnelles ne l'ont guère été sinon à l'occasion des études inter-culturelles. Toutefois ce qui a le plus attiré l'attention des chercheurs depuis une bonne dizaine d'années, ce sont les causes ou les sources des erreurs.

Jusqu'à maintenant, on a attribué les erreurs à deux types de cause: l'interférence de la langue et de la culture maternelles sur la langue seconde et la généralisation hâtive (overgeneralization)

Il ressort de plus en plus clairement que c'est le temps d'enseignement ou d'exposition à LS qui constitue le facteur le plus actif dans l'évaluation des résultats.

en LS. Dans le cas de l'interférence, on pourrait décrire la faute comme l'utilisation dans LS d'un élément ou d'une structure de LM: un élément, c'est-à-dire un mot, un sens, un son, une forme grammaticale; une structure, c'est-à-dire une construction, un ordre, une fonction, une relation. Dans le cas de la généralisation hâtive, l'erreur est produite par l'utilisation en LS d'éléments ou de structures qui n'existent pas dans cette langue ou qui ne sont pas utilisées de cette manière, mais que l'apprenant utilise par ignorance à la suite d'un raisonnement logique (analogie, induction, déduction) à partir des éléments ou structures qu'il connaît déjà de LS. Un peu comme les enfants francophones qui disent « sontaient » sur le modèle de « était », en LM, les apprenants francophones qui étudient l'anglais LS disent « he runed » sur le modèle de « he played ». Et ainsi de suite.

Depuis quelques années, l'analyse des erreurs a donné lieu à diverses théories allant de la théorie de la simplification (les apprenants ont tendance à simplifier les structures linguistiques) à la théorie de la restructuration (les apprenants refont pour eux-mêmes les règles de LS à partir d'hypothèses personnelles, et en faisant des erreurs...). Bien sûr, ces types d'erreurs n'éliminent pas les simples accidents de parcours (confusion, défaillance de la mémoire, distraction). Ce qu'il y a de plus intéressant à propos des erreurs c'est qu'on les considère aujourd'hui non pas uniquement comme des lacunes de l'appren-

tissage, mais comme des signes positifs de quelque chose qui a été appris: c'est la partie à moitié pleine du verre à moitié vide.

Diversité des conditions d'apprentissage des LS

Contrairement à la langue maternelle, il existe une grande diversité dans les conditions générales où se trouvent les individus qui apprennent une LS: diversité d'âge, diversité de stratégies d'apprentissage, diversité d'environnement, diversité de rythme, diversité d'attitude et de motivation, diversité d'aptitudes générales et spécifiques. À ces diversités individuelles correspondent souvent des résultats différents dans la quantité et la qualité de l'apprentissage. Par exemple, on constate une différence très grande entre ceux qui apprennent LS dans la rue ou sur le tas et ceux qui l'apprennent dans une salle de classe. Ceux qui l'apprennent sur le tas le font pour satisfaire des besoins de communication, avec un haut niveau de motivation et d'intégration sociale et avec une pratique intense et prolongée: ils obtiennent des résultats qui sont la plupart du temps très bons. La langue est apprise pour des raisons et dans un contexte qui ressemblent à ceux de la langue maternelle. Ceux qui apprennent LS dans une salle de classe le font parce que cela est au programme et dans des conditions qui ressemblent plutôt à celles des mathématiques, des sciences naturelles ou de la géographie, bref des matières scolaires et qui ne ressemblent pas du tout à celles de la langue maternelle: ils ont une motivation académique, aucun contexte social d'intégration et peu d'intensité dans la pratique. Aussi, leurs résultats sont-ils généralement faibles.

De même, les résultats suivent-ils les variations sociales dans lesquelles les apprenants sont placés: comme pour bien d'autres matières scolaires, toutes choses étant égales par ailleurs, l'appren-

Le livre universitaire
littérature

Revue
Études françaises

MUSIQUE ET TEXTE(S)

Vol. XVII, n° 3-4

Poser la question de la signification, tant pour la musique que pour les textes (philosophiques ou littéraires), et interroger cet impossible désir de la musique qui hante l'écriture.

FRANCIS PONGE

Vol. XVII, n° 1-2

**Grands prix nationaux
Poésie 1981**

Un hommage à Francis Ponge en même temps qu'une lecture attentive, multipliant les points de vue et les approches critiques de son œuvre ainsi que les réactions qu'elle a suscitées.

Revue *Études françaises*

Individus — Canada	13\$
Pays étrangers	15\$
Institutions — Tous les pays	19\$
Le numéro	6\$

Le Mythe de Maria Chapdelaine

N. Deschamps, R. Héroux,
N. Villeneuve

Un phénomène d'anthropologie culturelle, un symptôme de la condition de colonisé.

264 p. 19,75\$

En librairie ou chez l'éditeur



LES PRESSES
DE L'UNIVERSITÉ
DE MONTRÉAL
C.P. 6128, succ. «A»
Montréal, Qué. H3C 3J7
2910, bd Édouard-Montpetit
Montréal, Qué. H3T 1J7

tissage réussit mieux aux classes sociales favorisées. De plus, il apparaît de plus en plus clairement que les majoritaires apprennent les LS mieux et plus vite que les minoritaires. La perception que les apprenants ont de la valeur sociale et de la valeur culturelle de LS et de la communauté seconde de même que des effets immédiats et médiats de l'acquisition de cette langue sur le statut social et culturel de la langue et de la communauté maternelles semble également jouer un rôle très important dans le succès de l'apprentissage et dans l'utilisation ultérieure de LS. Lorsque les apprenants ont le sentiment que l'apprentissage de LS risque de leur enlever quelque chose ou de diminuer l'importance de LM, ils sont fréquemment sujets à des blocages et en tout cas ont plus de mal à réussir que ceux qui ont le sentiment que LS n'aura pas d'effets sur leur vie socio-culturelle. Malheureusement, ceux qui ont le plus besoin d'acquiescer LS ou qui sont invités le plus souvent à le faire sont des minoritaires ou encore des personnes sur qui l'apprentissage aura le plus d'effets socio-culturels : souvent, les autres n'en ont pas véritablement besoin. Cela ne doit pas signifier que des membres des classes défavorisées ou des minoritaires ne parviennent pas à apprendre les LS : cela signifie qu'ils ont à affronter des difficultés sociales et éducatives qui mettent en cause ou impliquent leur identité culturelle maternelle et les soumettent à des pressions psychologiques fortes. C'est pourquoi ils manifestent souvent une résistance (la plupart du temps inconsciente) à cet apprentissage.

On lit de plus en plus fréquemment que ce n'est pas le bilinguisme en soi qui peut engendrer des difficultés ou avoir des effets néfastes, mais bien les conditions dans lesquelles il s'élabore et se pratique. En d'autres termes, il n'y a pas de raisons linguistiques qui puissent nous pousser à décourager le développement et la pratique du bilinguisme. C'est là un raisonnement tout à fait logique, mais qui, en vérité, n'a aucune signification par rapport aux observations que nous faisons. C'est un peu comme si on disait que ce n'est pas le zéro centigrade en soi qui fait que l'eau se transforme en glace, mais bien la densité de l'eau et la pression atmosphérique.

Observations pédagogiques

Si l'appareil pédagogique (programme, enseignants, méthodologie, manuels, documents) joue incontestablement un rôle nécessaire dans l'apprentissage scolaire des LS, il ressort de plus en plus clairement des nombreuses expériences d'enseignement, soit dans le cadre de

programmes réguliers, soit dans celui de programmes particuliers comme l'immersion ou l'enseignement bilingue, que c'est le temps d'enseignement ou d'exposition à LS qui constitue le facteur le plus actif dans l'évaluation des résultats. Il y a déjà plus de dix ans que le psychologue américain John Carroll nous l'avait affirmé, mais aujourd'hui la preuve est à peu près faite.

Bien sûr, il faut un appareil pédagogique bien agencé, systématique, cohérent et pratique, mais n'importe quel appareil qui possède ces qualités essentielles peut conduire à des résultats aussi bons que n'importe quel autre appareil qui aurait une orientation didactique différente, à temps égal, parce que la variable pédagogique ne semble pas être la plus déterminante. Depuis trente ans, l'enseignement des LS a été marqué par divers changements de programme et de méthodologie sans que cela modifie sensiblement les résultats obtenus dans l'apprentissage, par rapport aux objectifs poursuivis. Chaque dix ans, on pense avoir découvert la méthode miracle ou les principes pédagogiques susceptibles de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage, mais tout est constamment à recommencer. Les seuls effets visibles des changements apportés sont la mise à jour (par ailleurs nécessaire) et la stimulation du milieu scolaire et des enseignants : le changement n'est donc pas complètement inutile, mais il ne réalise pas les promesses faites.

Ce sont les variables «extra-curriculaires» qui influencent le plus la motivation, l'attitude positive et la disponibilité socio-culturelle, conditions toutes indispensables à un apprentissage fécond. Malgré les efforts de plusieurs chercheurs pour démontrer qu'il est possible de motiver les apprenants, d'augmenter leur disponibilité socio-culturelle ou de rendre leur attitude plus positive par des moyens pédagogiques, aucune de ces recherches n'a réussi à atteindre des résultats un peu stables ou raisonnablement meilleurs.

Conclusion

Étant donné la faiblesse persistante des résultats obtenus dans l'enseignement des LS, l'ensemble des observations générales relevées ici devrait nous inciter à revoir nos objectifs d'enseignement et à le faire de façon réaliste, c'est-à-dire en considérant qu'il existe, d'un côté, des objectifs utilitaires et comportementaux impossibles à atteindre dans le cadre scolaire et, d'un autre côté, des objectifs culturels (de formation générale) que nous avons négligés depuis un certain nombre d'années. ■