



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Perdue, C. (1996). Approches comparatives dans l'acquisition des langues: généralisations et applications. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 61-73.

<https://doi.org/10.5169/seals-978180>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Clive Perdue, 1996

Approches comparatives dans l'acquisition des langues: généralisations et applications

Clive PERDUE

Abstract

In this article, the spontaneous acquisition of a second language by adult immigrants is studied from a cross-linguistic point of view, and explanations are briefly suggested for the main acquisitional stages shared by learners of five European languages: Dutch, English, French, German, Swedish. These stages emerge from the analysis of production data, and characterise the acquisition process from its very beginnings, via the progressive mastery of a "basic variety", towards that of certain, more language-specific, morpho-syntactic devices. In the final section, a possible application of these research results to language teaching is discussed.

1. Orientations du programme de la Fondation Européenne de la Science

En prenant appui sur les itinéraires d'adultes apprenant une deuxième langue dans le milieu "social", j'essaie dans cette contribution de caractériser les grandes étapes vers la maîtrise de la nouvelle langue, et je propose, dans une perspective interlingue, des explications à l'existence de ces paliers. A partir de ce travail de recherche, je pose, dans la quatrième section de l'article, le problème de l'application à l'enseignement des résultats obtenus.

J'analyse certains aspects de la production langagière, à partir des balbutiements de l'apprenant débutant, en passant par sa maîtrise progressive d'un système communicatif "basique", et son acquisition ultérieure des spécificités morphosyntaxiques de la langue "cible".

Les résultats empiriques proviennent d'un programme organisé sous l'égide de la Fondation Européenne de la Science (PERDUE 1993), qui a analysé de façon comparative l'acquisition de cinq langues européennes : l'allemand, l'anglais, le français, le néerlandais et le suédois. J'insisterai dans la section 2 sur l'importance du mot "comparatif", en exposant les implications méthodologiques du choix d'une telle approche.

Six équipes de recherche¹ ont participé à ce programme, qui s'est donné trois objectifs globaux :

- I. identifier les différents facteurs - psychologiques, sociaux, linguistiques - qui déterminent le processus d'acquisition, et leur interaction;

¹ Ealing College (Londres, GB), Université de Brabant (Pays-Bas), Université de Heidelberg (Allemagne), Université de Göteborg (Suède), et pour la France, deux équipes du Groupement de recherches sur l'acquisition des langues (GdR 0113, CNRS).

- II. décrire la dynamique de l'évolution de la langue de l'apprenant du point de vue de sa structure, ainsi que de celui de la vitesse et de l'arrêt ('fossilisation') de l'acquisition;
- III. décrire les diverses interactions langagières auxquelles prend part l'apprenant, c'est-à-dire, l'utilisation qu'il fait à un moment donné du lecte dont il dispose.

Ces objectifs sont interdépendants, car le type d'acquisition étudié s'effectue dans une large mesure grâce aux contacts quotidiens (III) qu'a l'apprenant avec les locuteurs de la langue à apprendre. De tels apprenants montrent des écarts inter-individuels importants quant à la réussite de leur acquisition : on a donc entrepris de faire une analyse détaillée du processus d'acquisition (II), afin de cerner les différents facteurs (I) susceptibles de déterminer les étapes et les itinéraires d'acquisition, la variabilité de vitesse et de réussite, et aussi les paliers de stabilisation et d'arrêt du processus (la 'fossilisation' de SELINKER 1972).

Les recherches ont été menées de façon coordonnée et comparative d'un point de vue *interlingue* et *longitudinal*.

Les recherches interlingues

Le programme a étudié de façon approfondie les variables constituées par la *langue source* (LS) et la *langue cible* (LC) de l'apprenant. L'influence de la LS sur le processus d'acquisition est largement reconnue, ce qui nous a incités à comparer des configurations LS-LC aussi variées que possible. Ainsi, on a cherché à comparer l'acquisition d'une langue typologiquement proche de la LS (par exemple, le français appris par un hispanophone) et l'acquisition d'une langue typologiquement plus éloignée de la LS (par exemple, l'allemand appris par un turcophone). Dans la mesure où on voulait rendre compte des cas d'acquisition les plus représentatifs en Europe - donc des populations immigrées les plus importantes - le choix des langues dépendait également de critères sociologiques. Ces deux ensembles de critères ne concordent pas forcément : les langues de l'Europe industrialisée apprises par le plus grand nombre d'apprenants étaient à l'époque l'allemand, l'anglais, le français, le néerlandais et le suédois, mais quatre sur les cinq appartiennent à la famille des langues germaniques. L'organisation interlingue définitive :

LCible	anglais	allemand	hollandais	français	suédois	
LSource	punjabi	italien	turc	arabe	espagnol	finnois

a rendu possible la comparaison d'une LC (le français, par exemple) par des locuteurs de deux langues différentes (l'arabe marocain et l'espagnol, en l'occurrence), ainsi que l'acquisition de deux LC (le français et le néerlandais, par exemple), par différents locuteurs d'une seule LS (l'arabe marocain, en l'occurrence). Cette comparaison systématique de dix paires de LS-LC a permis de distinguer entre les phénomènes spécifiques à l'acquisition d'une seule LC, et des phénomènes plus généralisables.

Les recherches longitudinales

L'observation qui a motivé l'organisation d'une étude longitudinale était que les lectes d'apprenants adultes non guidés, bien que relativement simples par rapport à la LC, présentent tout de même une structuration reconnaissable : les recherches antérieures avaient laissé penser que le processus d'acquisition pouvait être représenté comme une série de transitions systématiques entre lectes d'apprenants successifs se rapprochant, en principe, de la LC. On pouvait donc chercher à cerner la 'logique acquisitionnelle' dans l'analyse de la relative réussite de ces lectes à l'oeuvre dans la communication à différents moments du processus. Or, à quelques exceptions près, les descriptions du processus disponibles (par exemple, DULAY & BURT 1974) provenaient d'extrapolations à partir de résultats d'études transversales (c'est-à-dire, à partir de différents apprenants, de différents niveaux de maîtrise), ce qui rend malaisé d'identifier quels facteurs font progresser (ou ralentir) en contexte le processus individuel d'acquisition. C'est ce qui a motivé la collecte d'échantillons de langue parlée auprès de petits groupes d'apprenants à travers le temps, dans le but de repérer des activités récurrentes dans les échanges oraux, et d'analyser l'évolution des caractéristiques linguistiques de ces activités. On a donc enregistré régulièrement quatre apprenants pour chaque paire de LS-LC pendant 30 mois, ce qui a abouti par informateur à 20 à 25 enregistrements d'environ deux heures chacun.

Les informateurs

On a défini des critères de sélection des informateurs de façon à ce qu'ils soient d'origine sociale comparable, et qu'ils partagent autant que possible au début de l'enquête les mêmes conditions de travail et de séjour. Dans l'ensemble, il s'agit de jeunes adultes monolingues célibataires, peu scolarisés et en contact quotidien avec la LC, le plus souvent à travers leur travail. Pour ce qui est du 'niveau de langue', on a sélectionné des débutants complets à chaque fois que c'était possible.

Passé ce premier contact, nous n'avions par définition plus aucun moyen de contrôler ces facteurs tels qu'ils intervenaient dans la vie des apprenants. Toutes les équipes de recherche ont donc utilisé pour l'essentiel un même ensemble de techniques de recueil des données, organisé en trois 'cycles' de recueil à contenu quasi-identique, d'une durée d'environ dix mois, afin de pouvoir compenser, grâce à cette comparabilité, la variation dans les expériences quotidiennes des informateurs, et afin de favoriser des analyses longitudinales comparatives.

Domaines de recherche

Quel que soit l'environnement linguistique, le premier problème auquel l'apprenant doit faire face est d'analyser la chaîne sonore : il lui faut identifier des mots importants et les relations entre eux, en signalant à l'interlocuteur s'il comprend effectivement ou non. Ces problèmes ont fait l'objet de deux études, l'une (BREMER et al. 1993) sur les stratégies de compréhension employées par les apprenants, l'autre (ALLWOOD 1993) sur les phénomènes de rétroaction entre interlocuteurs. Vient ensuite le problème de la synthèse : l'apprenant doit combiner les mots dont il dispose en unités plus grandes pour formuler des messages en contexte. Trois aspects de ce problème complexe ont été privilégiés : la référence temporelle (KLEIN 1993) la référence à l'espace (CARROLL & BECKER 1993) ainsi que la structuration des énoncés (KLEIN & PERDUE 1993). Ces études ont été complétées par des études quantitatives portant sur le développement du lexique (BROEDER et al. 1993), et sur l'effet potentiel sur le processus d'acquisition, de l'observation systématique des apprenants dans et par le programme de recherche. Pour ce qui est de ce dernier phénomène, les résultats montrent EDWARDS & LEVELT 1993) que le fait de participer au programme, bien qu'il influe sur les motivations et les attitudes des apprenants, ne semble pas interférer avec la structure-même du processus.

Ces apprenants acquièrent, je l'ai dit, dans et par la communication. En tant qu'adultes, ils disposent d'un éventail de moyens communicatifs, dont plusieurs - par exemple des moyens non verbaux, ou bien certaines stratégies d'organisation discursive - ne sont spécifiques ni à la LS ni à la LC, et peuvent être utilisés dès le début de l'acquisition, l'adulte s'appropriant au fur et à mesure des règles et des items lexicaux nouveaux. Pour décrire comment se déroule l'acquisition de la LC, il faut donc étudier comment le lecteur dont dispose l'apprenant à un moment donné est mis en œuvre pour assurer la communication (troisième objectif du programme), et les aspects de cette communication qui réussissent, ou au contraire, échouent : on ne comprendra pas la dynamique de l'évolution sans comprendre la réussite relative des utilisations du moment.

Ensuite, il faut chercher des explications à l'évolution (et à la fossilisation) constatées. En effet, la question se pose ici de savoir si les variétés à peu près stables que l'on peut observer en fin de parcours représentent : (a) des aboutissements individuels d'itinéraires individuels d'acquisition (reliables à un vécu particulier et non généralisables), (b) des étapes différentes sur un parcours commun d'une LS donnée vers une LC donnée, l'étape à laquelle se stabilise le parler étant déterminée par les besoins communicatifs ressentis, ou (c) un amalgame de ces deux cas de figure, qu'il importe de démêler. Ce sont ces questions qui imposent le choix de l'étude longitudinale d'apprenants individuels. Les études transversales (qui, on l'a vu, essaient d'inférer l'ordre d'acquisition à partir de l'étude de différentes populations à différents niveaux de maîtrise), semblent présupposer (b), mais cela demande à être soumis à vérification empirique. Nous avons donc suivi, pendant trente mois, l'itinéraire linguistique d'individus qui devaient 'se débrouiller' dans un milieu linguistique qui n'était pas compréhensible au début, et dont les locuteurs autochtones ne sont pas forcément compréhensifs.

Cette approche de la dynamique de l'acquisition peut être résumée dans la question suivante : si les variétés d'apprenants sont effectivement systématiques et que le passage d'une variété à l'autre est systématique également, quelles sont alors les possibilités communicatives - et surtout les limites - d'une variété à un moment donné, qui balisent ce passage?

Cette question est essentielle pour comprendre l'orientation de la recherche. Nous supposons que l'adulte a déjà un stock de concepts et qu'il cherche de nouveaux moyens pour les encoder dans la langue à apprendre. Nous supposons aussi que sa recherche est essentiellement fonction des urgences de la communication, en ce sens que certains moyens linguistiques s'avèrent être plus immédiatement nécessaires pour comprendre, et pour se faire comprendre, que d'autres.

L'apprenant, autrement dit, est face à un certain nombre de problèmes communicatifs qu'il lui appartient de résoudre. En analysant les données, nous nous sommes efforcés de nous mettre à sa place et de comprendre sa démarche. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre nos tentatives pour re-construire ses activités de compréhension et de production.

Ces problèmes communicatifs sont donc plus ou moins urgents et sont résolus progressivement par l'apprenant. La résolution de certains problèmes communicatifs par la maîtrise de certains moyens linguistiques permet à l'apprenant de s'attaquer à d'autres problèmes. On comprend alors que l'acquisition est *essentiellement* progressive, c'est-à-dire qu'il faut avoir maîtrisé certains moyens pour pouvoir poursuivre.

L'idée que l'itinéraire de l'apprenant d'une langue passe par des étapes obligées, n'est pas nouvelle. Les échelles implicationnelles de ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*, voir CLAHSSEN, MEISEL et PIENEMANN, 1983) constituent sans doute l'étude la plus sophistiquée menée dans cette perspective. ZISA caractérise les différents niveaux de maîtrise de l'allemand atteints par leurs sujets à l'aide d'une échelle implicationnelle de structures d'énoncé. Les étapes de l'acquisition sont définies par la maîtrise de ces structures d'énoncé. Prenons l'exemple de deux apprenants, A et B : A fait dans ses productions l'inversion du sujet et du verbe fléchi, et il place la forme non fléchie du verbe en fin d'énoncé. A est ainsi plus avancé que l'apprenant B qui, lui, maîtrise la deuxième opération mais pas la première. L'ordre d'acquisition 'verbe non fléchi à la fin', et ensuite 'inversion du sujet' est valable pour tous les apprenants étudiés. Plus généralement, tous les apprenants avancent, avec plus ou moins de réussite, le long de l'échelle implicationnelle. Cependant, les différents environnements et les différences de motivation personnelle (notamment l'orientation ségrégative *versus* intégrative des apprenants) déterminent le choix des stratégies d'acquisition et de communication qu'ils adoptent. ZISA identifie deux grandes familles de stratégies employées par des apprenants d'orientation différente : l'élaboration qui sert à faire progresser le système déjà en place, et la restriction qui sert à améliorer l'efficacité communicative du système en place.² ZISA cherche donc à faire la part de l'individuel et du général dans le processus de l'acquisition.

La critique que suscitent de tels travaux (aussi fin que puisse être le travail de ZISA), est qu'ils se limitent à un seul niveau d'analyse - morphologie, ou bien

² Cette distinction n'est pas sans rappeler la distinction contemporaine proposée dans les travaux portant sur l'acquisition de la langue maternelle, entre "style expressif (ou pronominal)", et "style référentiel (ou nominal)" (cf. entre autres, NELSON 1981).

syntaxe - et à des catégories de la LC, propres parfois à l'étude d'une seule LC. De plus, ces ordres d'acquisition sont présentés comme un produit, sans que l'on se pose au préalable la question du (ou des) processus qui a pu les motiver. On ne peut prévoir exactement quels moyens linguistiques seront effectivement utilisés dans la production pour résoudre un problème communicatif, d'autant moins dès lors qu'on mène des études comparatives interlingues : il y a, pour citer KLEIN (1984) des 'alternatives d'expression'. Il s'ensuit que les domaines d'investigation ne correspondent pas, et ne peuvent correspondre dans l'orientation choisie, aux modules traditionnels de l'analyse linguistique, comme la syntaxe dans les travaux de ZISA.

En résumé, on peut dire que nous avons étudié certaines activités inhérentes à toute interaction linguistique. Dans chacun des domaines de recherche mentionnés plus haut, l'analyse a donc consisté à établir ce qui est communicativement possible, et quels problèmes communicatifs se posent à un moment donné du processus d'acquisition, et à effectuer des comparaisons en amont et en aval du processus. Pour ce faire, nous avons adopté quatre grands choix méthodologiques :

- raisonner à partir de données provenant d'apprenants qui acquièrent la LC en milieu social, et qui utilisent la langue aux mêmes fins que les locuteurs autochtones, c'est-à-dire pour satisfaire des besoins de communication;
- ne pas se satisfaire d'inférer des progressions à partir d'études transversales impliquant différents sujets à différents 'stades' d'acquisition, mais faire d'abord des études longitudinales, complétées par des études transversales à des fins spécifiques;
- comparer aussi systématiquement que possible le processus d'acquisition de la LC par des locuteurs de LM différente, afin de dégager ce qui dans le processus relève de chacune;
- se donner une gamme de techniques de recueil des données, chaque technique donnant un aperçu partiel des différentes utilisations de la LC par l'apprenant en les éclairant d'un jour différent. Ces techniques sont présentées dans le paragraphe suivant.

2. Recueil des données

Pour ce qui est du recueil des données, il n'est pas du tout certain que des données provenant de différentes techniques fournissent un reflet homogène des

capacités de l'apprenant à un moment donné; on peut au contraire s'attendre à ce qu'il y ait, par rapport à l'objet d'investigation, une variabilité dans ses performances. Ce constat représente un problème théorique probablement insoluble dans le cadre d'une seule étude. La réponse méthodologique qui s'impose est donc de limiter les observations à des activités fiablement reproductibles à travers le temps, et de n'attribuer aux résultats de portée au-delà de ces activités qu'en procédant à des vérifications systématiques dans d'autres échantillons. C'est pour cela qu'il est question pour chaque domaine de recherche, d'une technique 'principale' de recueil, dont les limites sont soigneusement délimitées, et de comparaisons provenant d'autres méthodes de recueil.

Les enquêteurs ont rencontré chaque informateur toutes les quatre à six semaines. La rencontre consistait en une conversation, complétée par des 'jeux' destinés à fournir des données plus spécifiquement pertinentes pour chaque domaine d'investigation. A ces rencontres avec des chercheurs ont été ajoutés des jeux de rôle avec d'autres autochtones dans leur rôle quotidien (avocat, médecin, etc.) et des enregistrements à micro caché (et 'avoué' après coup) dans des lieux publics (R.E.R., magasins). Les enregistrements de ces activités ont parfois été soumis, plus tard, aux informateurs, afin d'avoir leurs propres réactions à ce qui s'était passé ('auto-confrontation'). Cette batterie de techniques a été organisée en trois cycles de recueil à contenu quasi-identique, afin de disposer de données comparables pour tous les informateurs à un moment donné, et pour chaque individu à travers le temps. Ces données ont été enregistrées au magnétophone (parfois au magnétoscope), et transcrites.

3. Résultats longitudinaux

Pour le débutant complet se pose le "paradoxe" d'ores et déjà bien connu que "s'il faut acquérir pour communiquer, il faut communiquer pour acquérir". Dans les échanges initiaux, nous avons pu voir (PERDUE 1987) comment la production du débutant se base, de façon locale, sur les contributions de l'autochtone (phénomène de l'étagage). On a pu suivre également, grâce à l'étude des "reprises" (VION & MITTNER 1986), l'élaboration progressive par l'apprenant d'une relative autonomie de parole.

Dès lors que l'apprenant s'essaie à produire, de façon plus autonome, les textes cohérents de tous les jours dans la langue qu'il apprend (donner des indications ou des descriptions, faire des récits ou des rapports) il fait seul le même travail que pour ces mêmes activités en LM, c'est-à-dire qu'il sélectionne dans

sa mémoire les informations à exprimer, il décide de l'ordre de présentation de ces informations, et il met ce complexe informationnel en langage (travail de planification et de formulation, LEVELT 1989).

Le développement observé va d'une structuration "nominale" initiale des énoncés (débutants), en passant par une structuration autour d'un élément verbal non conjugué vers une structuration des énoncés autour du verbe conjugué ("structuration à verbe fléchi"). Ce développement est très graduel; on observe un certain chevauchement de ces différents types d'organisation dans la production d'un apprenant à un moment donné. Le stade de la structuration à verbe fléchi (**StrFlé**) n'est pas atteint par l'ensemble des apprenants étudiés; le stade de la structuration non conjuguée (**StrVrb**) l'est par contre. Ce dernier niveau semble bien correspondre à un **lecte de base**, qui se caractérise par la quasi-absence de subordination et de traits morphosyntaxiques (ni cas, ni accord, ni concordance bien sûr). On y trouve des formes pronominales pour la première et la deuxième personne, quelques adverbes temporels et quelques prépositions spatiales.

Dans la structuration nominale initiale (**StrNom**), les apprenants, disposant d'un vocabulaire extrêmement restreint composé majoritairement d'éléments correspondant aux substantifs de la LC, organisent leurs énoncés en mettant en relation une expression nominale et un "prédicat" (souvent nominal, mais aussi adjectival ou adverbial : on pourrait parler ici d'un renvoi à des "notions" et de leur mise en relation), l'ensemble pouvant être contextualisé par une expression adverbiale de temps ou de lieu. Les introductions de référents sont effectués grâce à la simple expression nominale, éventuellement contextualisée aussi.

Les relations entre les constituants qui demeurent implicites correspondent à celles exprimées par les verbes **être, avoir, devenir, (se) mouvoir, dire, donner** en français, et leurs "équivalents" dans les autres LC, soit un sous-ensemble des "significations de base" exprimées par les verbes les plus fréquents dans ces langues. Ces "significations basiques" sont facilement inférables en contexte. Lorsqu'il est impossible d'éviter d'exprimer une relation non-inférable par l'interlocuteur, les apprenants ont recours à ce stade à un lexème de leur LM, ou bien demandent à ce qu'on les aide.

Dans **StrNom**, les principes structurant la place des éléments les uns par rapport aux autres sont de deux ordres :

- à l'intérieur des constituants majeurs, et uniquement dans le cas de paires de LM-LC relativement proches (comme l'espagnol et le français), on observe une syntaxe embryonnaire: des déterminants ou quantifieurs sont associés aux substantifs tête de syntagme, par exemple;

- au niveau des constituants majeurs, c'est uniquement l'organisation topique-focus qui est à l'oeuvre.

Le passage de **StrNom** à la variété de base (**StrVrb**) est marqué surtout par l'acquisition et l'utilisation d'éléments **explicitant** des relations, et qui correspondent principalement aux verbes des LC : des schémas d'énoncé simples sont attestés contenant des verbes et leurs actants, sans que ces verbes reçoivent aucune morphologie systématique. Ces constituants s'agencent suivant un petit nombre de contraintes sémantiques et discursives parmi lesquelles l'organisation topique-focus continue de jouer un rôle important. Une contrainte sémantique générale impose une orientation (ou perspective) fixe aux énoncés : l'actant le plus agentif (le "contrôleur") se trouve en position préverbale.

Une étude quantitative indépendante, menée par BROEDER, EXTRA & VON HOUT (1993) et portant sur la richesse du vocabulaire de ces mêmes apprenants, dégage une forte tendance parallèle dans la mesure ou la proportion relative des verbes utilisés par les apprenants augmente au fur et à mesure qu'ils passent de **StrNom** à **StrVrb**. Dans certain cas linguistiques d'acquisition, certaines particularités ont été constatées dues vraisemblablement à l'influence de la LM de l'apprenant: citons pour le français, l'apparition précoce des articles et prépositions chez les hispanophones. Mais ce qui a frappé l'ensemble des chercheurs, c'était le peu d'influence non-équivoque de la langue maternelle dans le lecte de base.

Tous les apprenants atteignent le stade de la variété de base, qui constitue en quelque sorte une définition de ce que cela veut dire d'être minimalement autonome en langue étrangère, c'est-à-dire, d'être capable de produire du discours, sans l'étayage "pédagogique" de l'autochtone. Par rapport à la première question de l'introduction, il a donc été possible de caractériser un premier palier de stabilisation valable pour tous. Cette variété est remarquable par l'absence des particularités morpho-syntaxiques des langues en question servant à exprimer la temporalité, la spatialité, l'agentivité, la détermination, etc., les similitudes constatées étant dues à d'autres principes structurants, d'ordre sémantique et discursif, qui sont certes opératoires dans les langues maternelles et langues cibles en question, mais moins immédiatement apparents à cause justement du poids fonctionnel plus important des moyens grammaticalisés. Par rapport à la troisième question de l'introduction, les principes organisationnels dégagés à ce niveau semblent bien avoir une valeur universelle.

KLEIN (1993) montre, par exemple, comment les apprenants expriment la temporalité sans morphologie verbale, et font remarquer que les études en lin-

guistique descriptive sur la temporalité privilégient son expression par les marques morphologiques, ce qui privilégie la *différence* entre les langues. Or, les apprenants semblent privilégier les principes universaux, en recourant notamment aux différents ordres naturels (LEVELT 1989:138) dans la planification de leurs discours.

Certains apprenants (mais pas tous) ont pu dépasser ce stade. Au-delà de ce palier, les itinéraires individuels divergent, car les apprenants s'approprient les catégories grammaticalisées spécifiques des différents LC et, phénomène intéressant, *font davantage d'erreurs vraisemblablement dues à l'influence de la LM*. L'organisation des énoncés se fait désormais autour du verbe fléchi (**StrFlé**), et les fonctions grammaticales de sujet et d'objet émergent.

4. Application des résultats à l'enseignement

Le Ministère Français des Affaires Sociales nous a demandé de réfléchir à l'apprentissage du français par la voie des ondes (trois séries d'une trentaine d'émissions d'environ cinq minutes en direction d'adultes débutants et probablement non-scolarisés). En fonction des résultats qui viennent d'être exposés, nous avons trouvé souhaitable de nous donner trois objectifs :

- (1) privilégier les aspects *pratiques* de la communication en français;
- (2) fournir des éléments linguistiques facilement *réutilisables*;
- (3) *motiver* les apprenants - ce qui veut dire les convaincre de l'importance de connaître la langue du pays et de l'intérêt qu'il y a à poursuivre ultérieurement l'étude de cette langue, dans des cours d'alphabétisation par exemple.

L'auditoire visé comprenant de grands débutants, il est essentiel de faire appel à des animateurs-pédagogues de même langue maternelle qu'eux, et qui ont une expérience professionnelle de la communication exolingue.

Pour atteindre ces objectifs, il est proposé de partir d'une **série de courtes saynètes** simulant des interactions de la vie de tous les jours (y compris au téléphone). Ce sont précisément les caractéristiques de telles interactions entre immigrés et autochtones, et particulièrement celles qui facilitent ou bien qui entravent l'intercompréhension, que nous avons étudiées dans le programme de la FES. Ces saynètes sont conçues pour simuler des interactions plus ou moins bien "réussies", incorporant, par exemple, des malentendus entre les interlocuteurs. En tout état de cause, elles sont censées montrer la place que prend la langue française dans la vie de tous les jours.

L'exploitation pédagogique de ces saynètes revêt plusieurs formes, allant de la simple explication en langue maternelle jusqu'à inviter l'auditeur à expliquer lui-même au téléphone comment il s'y serait pris dans la situation en question. Ces explications et commentaires métapragmatiques (portant plus sur la façon dont le message *passé* que sur ses propriétés formelles) doivent servir à la fois à comprendre la façon de parler de l'autre, et à attirer l'attention sur le vocabulaire important.

Pour ce qui est du **contenu linguistique** des émissions, il est envisagé d'exploiter les résultats exposés au paragraphe précédent concernant la progressive mise en place, à partir des tout premiers stades, du lecte de base. Il ne s'agit pas "d'enseigner" ce système, mais plutôt d'aider l'apprenant à le mettre lui-même en place en lui fournissant du matériel linguistique à sa portée. Il serait donc nécessaire de porter une attention toute particulière à la forme des énoncés et au choix du vocabulaire.

Au risque de répéter un lieu commun, soulignons encore le caractère incontournable de **l'accès à la langue** : l'apprenant apprend dans et par la communication. Ces séries d'émissions radiophoniques réussiront dans la mesure où sera atteint le troisième objectif décrit ci-dessus - l'enjeu est de convaincre l'apprenant qu'il est possible et souhaitable que lui-même poursuive son apprentissage au-delà de ces émissions.

Chaque émission exploite donc une courte saynète (au début, environ 6 répliques) simulant une interaction entre un(e) immigré(e) et un(e) autochtone dans un contexte quotidien plausible : administration, école, transports, commerce, visites à domicile, téléphone. Le but ici n'est pas de passer en revue 90 "scènes typiques", mais plutôt d'illustrer la communication entre gens de langue maternelle différente. Certaines saynètes pourraient d'ailleurs être traitées plus d'une fois de façon progressivement plus complexe.

Le choix du vocabulaire doit recevoir une attention particulière. Certaines catégories du vocabulaire sont récurrentes, quel que soit le thème de l'interaction (BROEDER, EXTRA & VON HOUT 1993) : les phatiques ("bonjour", "merci"), les déictiques (pronoms personnels, expressions de temps - "demain" - et de lieu - "ici"), les chiffres et le calendrier, certains pronoms interrogatifs ("où?") et quelques prépositions ("avec", "pour"). Les substantifs, en revanche, dépendent davantage du thème de l'interaction : il est souhaitable et possible, grâce à l'ordinateur, de faire des calculs de fréquence de substantifs par thème, à partir des enregistrements effectués, afin de proposer un vocabulaire quotidien "basique".

Chaque émission a approximativement la forme suivante :

- (1) Introduction en langue maternelle et consignes.
- (2) Écoute globale de la saynète en français.
- (3) Écoute réplique par réplique, avec commentaires en langue maternelle.
- (4) Exercices simples de répétition et de questions-réponses ("reprises" (VION & MITTNER 1986, PERDUE 1987)).
- (5) Dans la mesure du possible, réactions des auditeurs (autoconfrontation), et suggestions pour poursuivre l'apprentissage.

5. Conclusion

Le passage des résultats de la recherche à l'élaboration d'une pédagogie, même lorsqu'il s'agit du même type d'apprenant, ne va pas de soi. Là où nous risquons d'innover, peut-être, c'est en nous basant d'abord et surtout aux faits acquisitionnels généralisables, qui sont donc, en principe, le propre de tout apprenant adulte de langue étrangère.

Bibliographie

- AILE: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. Université Paris VIII: Association Encrages.*
- ALLWOOD, J. (1993): "Feedback in second language acquisition". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 196-235.
- BREMER, K. et al. (1993): "Ways of achieving understanding". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 153-195.
- BROEDER, P., EXTRA, G. & VON HOUT, R. (1993): "Richness and variety in the developing lexicon". In: PERDUE, C. (Ed) (1993a), 145-163.
- CARROLL, M. & BECKER, A. (1993): "Reference to space in learner varieties". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 119-149.
- CLAHSEN, H., MEISEL, J. & PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Narr.
- DULAY, H. & BURT, M. (1974): "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning* 24, 37-53.
- EDWARDS, J. & LEVELT, W. (1993): "The control group study". In: PERDUE, C. (Ed) (1993a), 173-185.
- KLEIN, W. (1984): *Zweitspracherwerb*, Königstein/Ts, Athenäum.
- KLEIN, W. (1993): "The acquisition of temporality". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 73-118.
- KLEIN, W. & PERDUE, C. (1993): "Utterance Structure". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 3-40.
- LEVELT, W. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- NELSON, K. (1981): "Individual differences in language development: implications for development and language", *Developmental Psychology* 17, 170-187.
- PERDUE, C. (1987): "Real beginners: real questions". In: H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VÉRONIQUE (Eds), *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier.
- PERDUE, C. (ed) (1993a): *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives, Volume 1, Field Methods*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERDUE, C. (ed) (1993b): *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives, Volume 2, The Results*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VION, R. & MITTNER, M. (1986): "Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue", *Langages* 84, 25-42.