

Enseignement et apprentissage d'une langue seconde

FEUILLARD Colette
Laboratoire DYNALANG-THEDEL
Université René Descartes, Paris 5

L'enseignement d'une langue seconde¹⁰, au sens de langue étrangère, ne saurait être assimilé à celui d'une langue première ou de langues premières¹¹, en cas de bilinguisme simultané, si tant est que ces langues premières soient toutes l'objet d'un enseignement concomitant dans un cadre institutionnel, comme l'arabe et le berbère en Algérie ou le français et le créole dans les départements français d'Outre-mer, Guadeloupe, Martinique, par exemple.

L'acquisition d'une langue seconde repose, en effet, sur des acquis cognitifs, concernant la langue première, qui résultent d'un double apprentissage, en milieu naturel, dans un environnement familial et socioculturel déterminé, et en milieu institutionnel, l'école.

Il est donc nécessaire que l'enseignement d'une langue seconde prenne en considération ces acquis, tout en recourant à une méthodologie appropriée, compte tenu de la maîtrise préalable, même si elle n'est que partielle, de la langue première.

Pour justifier notre propos, nous nous limiterons à l'enseignement d'une L2 à de vrais débutants au collège, ou dans des classes de langue telles que les alliances françaises. Afin de mieux mettre en lumière la spécificité de cet enseignement, nous examinerons tout d'abord certaines des caractéristiques de l'enseignement de la L1.

I. Enseignement et apprentissage de la L1

Le premier objectif

- n'est pas de faire acquérir la L1 au sens strict du terme, puisqu'elle est utilisée dans la vie quotidienne par les apprenants,
- mais d'explicitier des connaissances acquises le plus souvent implicitement à travers des pratiques langagières, c'est-à-dire par l'usage,
- et de développer ces connaissances, en faisant acquérir de nouvelles compétences et une meilleure maîtrise de la langue du point de vue linguistique et communicationnel, le plus souvent à l'écrit.

En d'autres termes, l'enseignement de la L1 consiste à s'appuyer sur des savoir faire qui renvoient à des compétences procédurales acquises en milieu naturel et sur un certain nombre de savoirs, le plus souvent implicites, à partir desquels vont être dégagés des savoirs formalisés, généralement exprimés à l'aide d'un métalangage académique prôné par les Instructions Officielles, comme c'est habituellement le cas en grammaire. Ces savoirs, réinvestis dans des situations de communication, devraient permettre l'acquisition de nouvelles compétences aussi bien en langue que dans les pratiques langagières.

Le rôle de l'enseignant consiste donc, dans un premier temps, à amener l'apprenant à se distancier de ses pratiques langagières comme de ses savoirs intuitifs et à lui faire acquérir progressivement une connaissance consciente et formalisée de la langue. Cette distanciation pose de nombreuses difficultés à l'apprenant, du fait qu'il est à la fois locuteur et observateur d'un objet, la L1, qu'il ne maîtrise que partiellement et dont il ignore le plus souvent le métalangage qui sert à le décrire.

Par ailleurs, le développement des compétences ciblées porte davantage sur la langue et les usages de l'écrit, lecture, écriture, orthographe, expression écrite, que sur la langue orale.

¹⁰ Les termes langue première et langue seconde renvoient à ce que l'on appelle habituellement langue maternelle et langue étrangère. Mais étant donné qu'il est difficile, dans une situation de bilinguisme de savoir quelle est la langue maternelle, comme dans certaines familles en Algérie avec l'arabe et le berbère, par exemple, ou à la Guadeloupe entre le français et le créole, sans parler des connotations qu'implique le terme de maternelle, il a paru préférable de dissocier les apprentissages dans le temps, d'où la distinction langue première/langue seconde. Cette distinction n'implique aucun jugement de valeur ; elle repose simplement sur la chronologie des apprentissages. De manière analogue, il nous est impossible, dans le cadre d'un exposé aussi limité, d'aborder la diversité des statuts des langues étrangères selon les pays, certaines d'entre elles pouvant avoir un caractère officiel sans être pour autant la langue maternelle. Ces langues à statut hybride sont parfois appelées langues secondes par opposition aux langues étrangères proprement dites. Elles ne feront pas l'objet d'un traitement particulier dans le cadre de cette étude.

¹¹ Désormais, la notion de langue première (au singulier) aura une valeur générale.

II. Enseignement et apprentissage d'une langue 2

Si l'objectif ultime est analogue à celui de la L1, à savoir l'acquisition d'une compétence linguistique et communicationnelle, la problématique est néanmoins différente. Dans ce cas, il s'agit :

- de faire découvrir une nouvelle langue et de nouvelles pratiques langagières ;
- et de conduire l'apprenant à leur appropriation.

L'objet d'apprentissage est, ici, extérieur à l'apprenant, puisqu'il y a une distance entre les deux. Toutefois, il existe une analogie de fonctionnement entre la L1 et la L2. En effet, les fonctions des deux langues sont identiques, à savoir les fonctions référentielle, pragmatique, interactionnelle, mais leurs modes de réalisation sont différents, car la langue n'est pas un simple système formel, elle s'inscrit dans une culture qui détermine sa vision du monde et ses usages.

En conséquence, enseigner une L2 ne consiste pas seulement à faire acquérir une nouvelle compétence linguistique, c'est-à-dire un nouveau système, mais aussi à transmettre une nouvelle compétence de communication, comme le proposent HYMES et Sophie MOIRAND¹², à savoir, entre autres, une compétence sémiotique plus générale, incluant, par exemple, la gestualité, une compétence discursive orale et écrite comprenant la compétence textuelle, une compétence socio-pragmatique concernant les pratiques et les comportements langagiers dans leurs dimensions individuelle, sociale et interactionnelle.

Cette relation de proximité entre la L1 et la L2 peut avoir deux conséquences opposées dans le cadre de l'apprentissage : elle peut avoir un effet facilitateur, puisqu'elle met en jeu des structures cognitives déjà en place relatives au fonctionnement d'une langue, ce qui correspond à un transfert positif. Mais elle peut aussi entraîner des difficultés et provoquer des interférences de la L1 dans la L2, voire des blocages. Il s'agit alors d'un transfert négatif.

Par ailleurs, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, que ce soit la L1 ou la L2, sont largement conditionnés par les représentations que se font de la langue aussi bien les enseignants que les apprenants et leurs parents. Or, ces représentations ne sont pas du même type pour la L1 et la L2, bien que, dans les deux cas, elles soient déterminées par des facteurs externes, individuels, socioculturels ou autres. En L1, elles portent principalement sur la langue elle-même, de sorte que les contenus des représentations sont généralement internes à la langue. En L2, au contraire, en début d'apprentissage, les contenus des représentations sont nécessairement externes, ils sont projetés sur la langue, soit en fonction de représentations culturelles, c'est ainsi que le français est considéré comme une langue féminine par la plupart des Finlandais, soit en référence à la langue maternelle : on entend souvent dire, par exemple, que le russe est une langue difficile parce qu'il comporte beaucoup de consonnes et de cas grammaticaux. Mais ces représentations sont susceptibles d'évoluer au cours de l'apprentissage, soit positivement, soit négativement.

Enfin, les facteurs qui déterminent les attitudes de l'apprenant face à la L2, outre les représentations que l'on vient d'évoquer, sont beaucoup plus complexes que ceux qui concernent la L1 : l'apprentissage de la L1 dans le cadre de l'enseignement scolaire est obligatoire, alors que celui de la L2 peut être librement choisi. Ce dernier répond, d'autre part, à des objectifs variables selon les apprenants, utilitaire, culturel ou autres, ce qui peut favoriser ou non l'acquisition.

L'enseignant d'une L2 devra nécessairement tenir compte de ces différents paramètres ainsi que de ses propres représentations tout comme de celles du milieu familial, une attitude hostile ou au contraire favorable des parents n'ayant pas la même incidence sur l'apprentissage des enfants.

Sur le plan des contenus, l'objectif sera :

- de faire acquérir des savoir faire à partir d'une immersion progressive dans la L2,
- de faire acquérir des savoirs induits implicitement, puis explicitement de ces savoir faire,
- d'amener l'apprenant à réinvestir ces savoirs et à développer de nouveaux savoir faire dans des pratiques langagières contextualisées, c'est-à-dire dans des situations de communication bien spécifiées.

¹² Dell H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984 ; Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

En apparence, la démarche semble très proche de celle de l'enseignement de la L1. Elle en diffère, cependant, par la priorité accordée aux savoirs procéduraux et aux savoirs déclaratifs et, en partie, dans la manière de les construire.

N'étant pas étayée par des pratiques préalables, l'apprentissage de savoir faire est au centre de l'enseignement de la L2, et, comme nous l'avons signalé précédemment, ces savoir faire sont indissociables de leur environnement culturel, par exemple on ne salue pas de la même manière en France et en Russie, d'où l'importance d'adopter une démarche fonctionnelle et communicative, qui tienne compte des différents acteurs et de la situation de communication, à l'oral comme à l'écrit, ce qui implique, entre autres, le choix d'actes de langage déterminés, une sensibilisation aux registres de langue, une différenciation des fonctions discursives, exposer, argumenter, etc., une distinction entre la structuration du discours oral qui s'appuie sur la présence de la situation avec l'emploi de déictiques, d'ellipses, de redondances, et la structuration de l'écrit, autant de composantes qui concernent également la langue première, mais qui s'en différencient du fait qu'elles renvoient à une autre culture.

La construction des savoirs en langue (système et pratiques), à laquelle doit conduire l'enseignement, implique, dans ce cas, une double distanciation de la part de l'apprenant, distanciation par rapport à la L1 d'une part, distanciation par rapport à la L2 d'autre part. Or, la langue 1 peut être un obstacle à la prise de distance vis-à-vis de la L2. Faut-il en conclure qu'une coupure nette doit être établie entre la L1 et la L2, ce qui, du reste, serait parfaitement illusoire ? Si une séparation au départ peut paraître souhaitable pour que l'apprenant puisse s'imprégner de la nouvelle langue et de son mode de fonctionnement, le recours à la L1 peut parfois être utile dans l'apprentissage des savoirs.

En situation de bilinguisme, il a été montré, à condition que les langues en présence soient l'une et l'autre valorisées, que la maîtrise de deux langues pouvait entraîner chez l'apprenant une plus grande souplesse cognitive¹³, une aptitude à la distanciation, résultant notamment de la dissociation des référents et des signes linguistiques, une sensibilisation à la diversité des usages du point de vue fonctionnel et interactionnel, chacune des langues ayant le plus souvent ses propres fonctions, l'une pouvant être utilisée essentiellement dans un contexte familial et l'autre dans un cadre institutionnel.

Le recours à la L1, ou plus exactement la confrontation de la L2 à la L1 pour l'explicitation des savoirs peut favoriser la prise de distance par rapport à la L2 et faciliter ainsi la conceptualisation et l'assimilation des connaissances en L2. Cela pourrait être le cas pour l'apprentissage des temps en français par des apprenants dont la L1 comporte essentiellement, voire exclusivement, des distinctions aspectuelles, ce qui éviterait aux élèves de vouloir calquer le comportement du verbe en français sur celui de l'arabe, par exemple. Rétroactivement, cette mise en parallèle des deux langues peut avoir une incidence positive sur la connaissance et la maîtrise de la L1, dans la mesure où elle développe l'aptitude à la réflexion et les capacités d'abstraction.

La construction des savoirs sur la langue fait appel, comme en L1, à un métalangage, mais le choix du métalangage académique est ici particulièrement délicat :

- certaines catégories sont inexistantes en L1, tels les articles en chinois ;
- une même notion servant à décrire la langue peut avoir une acception totalement différente en L1 et en L2 : c'est le cas du terme attribut en allemand qui correspond à l'épithète en français ;
- le métalangage utilisé en L2 est parfois celui qui est employé pour décrire la L1 (cf. certains manuels de grammaire française en république tchèque, par exemple). Cependant les catégories grammaticales ne sont pas superposables d'une langue à l'autre.

Il y a donc, en l'occurrence, contradiction entre le rôle du métalangage savant censé expliquer la structure de la langue examinée et l'application du métalangage de la L1 à la L2, lequel renvoie à des données linguistiques autres que celles pour lesquelles il a été construit.

Il serait préférable, dans la mesure du possible, de recourir à d'autres formes de métalangage induites des pratiques et des connaissances des apprenants en L2 en fonction de leur niveau d'apprentissage.

Enfin, ce type d'apprentissage métalinguistique à caractère formel varie beaucoup d'un système éducatif à l'autre, certains apprenants n'ayant pratiquement pas reçu d'enseignement grammatical en L1.

¹³ Cela n'implique pas pour autant des capacités intellectuelles supérieures.

En conclusion, si l'enseignement d'une L2 a des visées analogues à celui de la L1, à savoir associer des structures linguistiques à leurs fonctions sociale, interactionnelle et pragmatique dans des pratiques langagières contextualisées, il implique une démarche spécifique qui doit pleinement intégrer la dimension culturelle.

Bibliographie

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), *Créoles - Langages et Politiques linguistiques*, éd. Peter Lang, Frankfurt am, Main, 2004, 358 p.

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), 2001, *Autour du fonctionnalisme d'André Martinet*, *La Linguistique*, vol. 37/1, Paris, PUF, 148 p.

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), *Les introuvables d'André Martinet*, *La Linguistique*, vol. 36/1 & 2, Paris, PUF, 2000, 458 p.

GOMBERT Jean Émile, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.

HYMES H. Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.